

**Eötvös Loránd Tudományegyetem**

Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Neveléstudományi Doktori Iskola

Vezetője: Dr. Szabolcs Éva

**Fúzi Beatrix**

**A tanári munka sikerességének vizsgálata  
a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények  
összefüggésrendszerében**

Doktori (PhD) disszertáció

Témavezető: **Dr. Falus Iván, DSc.**

Bírálóbizottság:

Elnök: Dr. Halász Gábor, DSc.

Belső bíráló: Dr. Szivák Judit, PhD.

Külső bíráló: Dr. Sallai Éva, PhD.

Titkár: Dr. Kollár Katalin, PhD.

Tagok: Dr. Szabolcs Éva, habil.

Dr. Kotschy Beáta, PhD.

Dr. Szabó Éva, habil.

Budapest

2012

## TARTALOMJEGYZÉK

|  |    |
|--|----|
| Bevezetés .....  | 5  |
| 1. A tanári sikeresség értelmezése a szakirodalom tükrében .....                     | 8  |
| 1.1. A szakirodalom feldolgozásának szempontjai .....                                | 8  |
| 1.2. A tanár kedveltsége és eredményessége .....                                     | 11 |
| 1.3. A tanári közérzet szerepe .....   | 11 |
| 1.3.1. Külső tényezők hatása a tanárok közérzetére .....                             | 12 |
| 1.3.2. A tanári közérzet belső összetevői .....                                      | 13 |
| 1.4. A tanár-diák kapcsolat jelentősége .....  | 17 |
| 1.5. A tanórára való felkészülés és a tanításban alkalmazott módszerek szerepe ..... | 23 |
| 1.6. A reflexió, az élmények feldolgozásának szerepe .....                           | 28 |
| 1.7. A sikerességet meghatározó tényezők kapcsolatrendszere .....                    | 36 |
| 1.8. A tanári sikeresség kutatásának módszerei .....                                 | 37 |
| 2. A tanári sikeresség empirikus kutatása .....                                      | 39 |
| 2.1. A kutatás hipotézisei és kérdései .....   | 39 |
| 2.2. A kutatás folyamata .....   | 40 |
| 2.3. A kutatásban alkalmazott eszközök .....   | 42 |
| 2.3.1. A tanulói kérdőívek felépítése és alkalmazása .....                           | 43 |
| 2.3.2. A válaszadó diákok körének bemutatása .....                                   | 46 |
| 2.3.3. A tanári kérdőív felépítése és alkalmazása .....                              | 47 |
| 2.3.4. A tanári kérdőív skáláinak megbízhatósága, mutatószámok kidolgozása .....     | 51 |
| 2.3.5. A résztvevő tanárok bemutatása .....  | 54 |
| 2.3.6. A tanári interjú .....  | 57 |
| 2.3.7. A tanóra megfigyelés .....  | 58 |
| 3. Az empirikus kutatás eredményei .....   | 60 |
| 3.1. A sikeresség indikátorai és összefüggésrendszerük .....                         | 60 |
| 3.1.1. A tanárok kedveltségének megállapítása .....                                  | 60 |
| 3.1.2. A tanárok eredményességének mutatói .....                                     | 61 |
| 3.1.3. A tanárok közérzetének jellemzői .....  | 62 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.1.4. Kedveltség és eredményesség .....  | 63  |
| 3.1.5. Közérzet és eredményesség.....   | 65  |
| 3.1.6. Közérzet és kedveltség.....  | 67  |
| 3.1.7. Sikereség, mint a kedveltséget, eredményességet és közérzetet egyesítő faktor 67 |     |
| 3.1.8. A háttérváltozók és a sikereség indikátorai.....                                 | 73  |
| 3.1.9. Konkrét tanárok sikereségi indikátorai.....                                      | 74  |
| 3.2. A sikereséget befolyásoló tényezők elemzése .....                                  | 84  |
| 3.2.1. A diákokkal kapcsolatos attitűdök szerepe a sikereségben .....                   | 84  |
| 3.2.2. A tanárok diákképének feltárása metaforaelemzéssel.....                          | 86  |
| 3.2.3. Konkrét tanárok diákokkal kapcsolatos attitűdjeinek elemzése .....               | 90  |
| 3.2.4. A tanórára való felkészülés szerepe a sikereségben .....                         | 95  |
| 3.2.5. A tanórára való felkészülés feltárása metaforaelemzéssel.....                    | 99  |
| 3.2.6. Konkrét tanárok tanórára való felkészülésének vizsgálata.....                    | 102 |
| 3.2.7. Az oktatási módszerek szerepe a sikereségben .....                               | 105 |
| 3.2.8. A módszerek alkalmazásának elemzése konkrét tanárok esetén.....                  | 110 |
| 3.2.9. Élményfeldolgozási és reflexiós sajátosságok.....                                | 115 |
| 3.2.10. A reflexiós sajátosságok vizsgálata a konkrét tanárok szintjén .....            | 128 |
| 4. A sikereség változása.....   | 135 |
| 4.1. Konkrét tanárok sikereségében bekövetkezett változások elemzése .....              | 135 |
| 4.2. A tanárok sikereségének elősegítése, fejlesztése .....                             | 143 |
| 4.2.1. A kutatási eredményekkel megalapozott oktatási koncepció .....                   | 143 |
| 4.2.2. A Neveléstan és a Didaktika tanulásának hatása a hallgatókra .....               | 149 |
| 4.2.3. A pedagógiai tárgyak hatása konkrét tanárookra .....                             | 154 |
| Összefoglalás.....  | 170 |
| A kutatás rövid áttekintése.....  | 170 |
| Hipotézisek az eredmények tükrében .....  | 171 |
| A tanári sikereség kutatásának módszertani tapasztalatai .....                          | 174 |
| A tanári sikereséggel kapcsolatos fontosabb eredmények.....                             | 175 |
| A tanári sikereség fejlesztésének útjai .....   | 177 |

|                      |     |
|----------------------|-----|
| Irodalomjegyzék..... | 179 |
| Mellékletek .....    | 188 |
| 1. melléklet .....   | 191 |
| 2. melléklet .....   | 199 |
| 3. melléklet .....   | 200 |
| 4. melléklet .....   | 201 |
| 5. melléklet .....   | 205 |
| 6. melléklet .....   | 207 |
| 7. melléklet .....   | 208 |
| 8. melléklet .....   | 209 |
| 9. melléklet .....   | 210 |

Oktatóként és tanárok képzésével foglalkozó szakemberként választ keresek a tanítással kapcsolatos alapkérdésekre. Mitől függ a tanár diákok, tanítás iránti elkötelezettsége és lelkesedésének megőrzése? Miként végezhető a tanítványok szempontjából is eredményes, hatékony tanári munka? Honnan nyerhető a tanári tevékenység fejlesztésére fordítható energia? Hogyan képes valaki nehéz körülmények között is sikeres és örömteli pályát befutni, ugyanakkor mások miért nem érzik jó körülmények között sem sikeresnek pedagógusi munkájukat?

Ezek a kérdések korábban is sokakat ösztönöztek vizsgálódásra. A pedagóguskutatások történetét böngészve látható, milyen sokféle területen vélték felfedezni vagy találtak valódi válszokat a kutatók. A tanítási tevékenység kognitív aspektusainak – például a gondolkodás, a döntés, a pedagógiai tudás hatásának – mélyebb megismerése hosszú időn át volt főszereplője a kutatásoknak. (Sántha, 2006) Diákkori élményeimre, tanárként szerzett tapasztalatomra támaszkodva azonban abban kell hinnem, hogy a tanári mesterség sikeres gyakorlása legalább annyira az érzelmekben gyökerezik, mint amennyire az értelem használatára épül.

Másfél évtizede a pedagógus munkájának affektív komponensei is egyre gyakrabban kerülnek a kutatások homlokterébe. (Gombos – Bányai – Varga, 2009) E gazdagodás legfőbb haszna, hogy tevékenysége sikerességének fokozásában kinek az értelmi, kinek az érzelmi elemek fejlesztése jelenthet előrelépést. Ezzel együtt azoknak a kutatás-módszertani megközelítéseknek az elfogadottsága is jelentősen növekedett, melyek nem a kvantifikálhatóság irányából közelítik meg a tanári munkát. (Day – Sammons – Gu, 2008; Nagy, 2001)

A feltett kérdések kutatását a magyar középiskolai oktatás és szakképzés mai állapota is sürgeti. Az intézmények számos strukturális változáson, tantervi és vizsgarendszerre irányuló reformon mentek keresztül az elmúlt két évtizedben, melyek mindeddig sem az oktatási rendszer eredményességében, sem a pedagógusok társadalmi helyzetében nem hoztak számottevő előrelépést. Egy kutatás, mely a tanárok 1986-os illetve 2004-es egészségi állapotának feltárására irányult, aggasztó képet tárt elénk. (Simon, 2005) A pedagógusok közül egyre többen érzik sikertelennek pályájukat és örömtelennek napi munkájukat.

A pedagógusképzés és továbbképzés helyzete bizonytalan. A pedagóguspályán dolgozók minőségi szelekciója nem megoldott. A sikeres tanárok pályán való megtartása számos nehézségbe ütközik, az erősen elkötelezett és nagyszerű tanárok kiegészének megelőzését célzó támogatás esetleges. A kevésbé sikeres pedagógusok egy része – lehetőség vagy bátorság híján – megmaradt tanárnak. A disszertációban bemutatásra kerülő kutatásom célja, hogy

hasznosítható eredményekkel szolgáljon a sikeres pedagógusok megerősítéséhez, a sikertelenül dolgozó tanárok támogatásához.

Az értekezés a tanárok sikerességének és ezzel elkerülhetetlenül sikertelenségének elemzésére és megértésére törekszik. A sikeresség megélése iránti igény természetes, hiszen a közérzetünk jelentős részben attól függ, hogy átéljük-e a hozzáértés, az eredményesség és hasznosság érzését. A sikerek és kudarcok megerősítik erőnyeinket és szembesítenek korlátainkkal, segítik a reális önértékelést, a személyiség egészséges fejlődésében fontos szerepet játszanak.

A diákok tanulmányi sikeressége, teljesítménye és iskolai közérzete közötti összefüggés vitán felül áll. (Jennings – Greenberg, 2008; Galicza, 2005; Oláh, 2005; Wentzel, 1996; Rogers, 1995; Sallay H., 1995) Egyre több szó esik arról is, hogy milyen (iskolai) közérzetre van szükségük a pedagógusoknak, a diákjaik fejlődését szolgáló, elfogadó, támogató légkör megteremtéséhez, valamint a sikeres szakmai tevékenykedéshez. Míg egyesek a pedagógusok általános rossz közérzetét, kiábrándultságát külső okokra vezetik vissza (Dinham – Scott – Stone, 2001) – mint például a rossz munkakörülmények, az alacsony fizetés –, addig mások éppen arra hívják fel a figyelmet, hogy a rossz közérzeten, eredménytelenségen egy határon túl sem a fizetések növelése, sem a körülmények javítása nem segít. (Rivkin – Hanushek – Kain, 2000; Rees, 2001) Mivel tehát a külső ösztönzés a tanároknál sem bizonyul elegendőnek, személyen belüli tényezőket kell feltárni, ha meg szeretnénk fejteni, mitől függ az innovatív hajlandóság megőrzése, a tanítás élvezete és eredményessége. (Horányi, 2000; Dinham – Scott – Stone, 2001; Rivkin – Hanushek – Kain, 2000) Munkám kezdetén abból indultam ki, hogy az eredményes (tanári) munka végzésének elengedhetetlen feltétele az időről időre átélt sikerélmény és az ezzel összefüggő jó közérzet. (Csíkszentmihályi, 2010, 2007, 2001; Oláh, 2005; Klein, 2001)

A sikeresség szubjektív megélése lényeges, de valóságtartalma csak a diákok tanulmányi sikerével és neveltségi szintjének növekedésével igazolható. A tanári sikeresség ezért nem jellemezhető pusztán azzal, hogy a pedagógus sikeresnek érzi-e magát vagy sem, hanem össze kell kapcsolódnia valamilyen külső, objektív megítéléssel is. A sikeresség fogalmát ezért a kutatás és a dolgozat speciális értelemben alkalmazza. Ahhoz, hogy sikeresnek tekinthessünk egy pedagógust, három elem együttes jelenlétét tartjuk szükségesnek: eredményesség, kedveltség és jó közérzet a tanári szerepben.

A sikeresség külső, objektív megnyilvánulásának tekintetem a tanár diákjaival kialakított pozitív kapcsolatát, mely alapjául szolgál növendékei tudásának gyarapodásához, attitűdjeik fejlődéséhez. Belső, szubjektív összetevője pedig a tanár közérzete, mely visszahat munkája

minőségére. Ezek megismeréséhez el kell mélyülnöm a tanárok élményeiben is, melyek átszövik a tanári tevékenységet a tervezéstől, az osztálytermi munkáig. Az élmények tartalmi elemzésén kívül kísérletet teszek arra is, hogy az élmények feldolgozását szolgáló modellek, reflexiók működésébe is betekintsek. Az egyéni értelmezések – a valóságérzékelés, az attribúciók miatt – meghatározzák, hogy a siker- és a kudarcélmények végül hajtóerőt adnak a fejlődéshez vagy akadályt képeznek. (Ransford – Greenberg – Domitrovich – Small – Jacobson, 2009; Csíkszentmihályi, 2001; Hegyi, 1996)

A disszertációban bemutatásra kerülő kutatás sajátosságai, hogy

- a tanári munka sikerességét a kognitív és az affektív tényezőket is számba vevő, komplex modell szerint igyekszik feltárni; (1. és 2. ábra)
- pedagógusok és diákjaik bevonásával, valamint kutatói megfigyeléssel gyűjtött adatokra támaszkodik, melyeket kvantitatív és kvalitatív eljárásokkal dolgoz fel és elemez;
- a tanári munka sikerességéről nem csak „pillanatfelvételt” mutat, hanem longitudinális jellege révén annak spontán alakulásáról, illetve fejlesztő beavatkozás hatására történő változásáról igyekszik beszámolni.

A kutatási eredmények felhasználásán alapuló első alkalmazási kísérleteket is be kívánom mutatni, bízva abban, hogy hasznos adalékkal szolgálhatnak a tanárképzésben, továbbképzésben tanulók és oktatók számára. Gazdagíthatják a tanárképzésben alkalmazott mikrotanítások, pedagógiai- és tanítási gyakorlatok elemzését. Így az órák módszertani, didaktikai átgondolása mellett nagyobb szerephez juthat az élmények, az érzelmek feldolgozása is. Igyekszünk rámutatni a tanárjelöltek kognitív úton való fejlesztésének lehetőségeire és korlátaira.

## 1. A TANÁRI SIKERESSÉG ÉRTELMEZÉSE A SZAKIRODALOM TÜKRÉBEN

A kutatás kezdetén a tanári sikeresség fogalmának értelmezése, pontos meghatározása jelentette az első feladatot. Az alapkérdés, melynek megválaszolására törekedtünk, hogy ki tekinthető sikeres tanárnak? Akit szeretnek a diákok? Aki eredményesen járul hozzá a neveltségi szint emeléséhez, a tanulói tudás gazdagodásához? Aki nagyon szeret tanárként dolgozni és élvezni a munkáját?

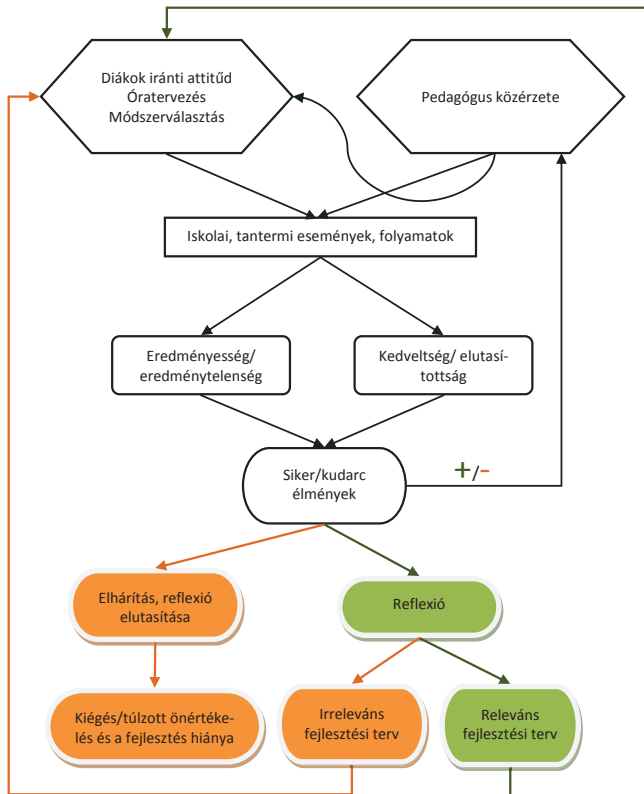
A tanári sikeresség többnyire komplex fogalomként, számos tényező együttes eredményeként jelenik meg. A sikeres tanárt a kedveltség és eredményesség együttese jellemzi Falus Iván (2001a) írása szerint, mely a sikeres tanárrá válás feltételeként a tanulók elfogadását és az önreflexiót jelöli meg. E két utóbbi tényező kiegészül a módszerválasztással Sallai Éva (2004) sikeres tanárról felvázolt képében. Más definíció szerint sikeres tanár az, akinek jó kapcsolata van diákjaival, új tanítási módszereket alkalmaz, képes konfliktuskezelésre, irányításra, reflektív, változni képes, továbbá gazdag viselkedésszereptárral és kreativitás jellemzi. A sikeresség ugyanakkor értelmezhető egyszerűen jó közérzetként is. (Tímár, 2006)

### 1.1. A SZAKIRODALOM FELDOLGOZÁSÁNAK SZEMPONTJAI

Látva a definíciók összetettségét, szükségesnek tűnt egy olyan saját modell kidolgozása, amelyben a tanári sikerességet feltételezéseink szerint tükröző és befolyásoló tényezők rendszere összefoglalható. Munkánk kezdetén ezért folyamatábrában összegeztük előzetes elképzeléseinket az általunk lényegesnek tartott elemek rendszerként való működéséről. (1. ábra) Ez az elsősorban intuíción és gyakorlati tapasztalatokon alapuló ábra segítette a szakirodalom kiválasztását, áttekintését, a különböző elméletek és kutatási eredmények saját megközelítésünkkel való összevetését.

Abból indultunk ki, hogy a pedagógus pillanatnyi közérzete, diákokkal és tanítással kapcsolatos attitűdjei meghatározzák tevékenységének stílusát és minőségét. A diákok körében kialakul a tanár megítélése kedveltség szempontjából, teljesítményükben pedig a pedagógus eredményessége is tükröződik. Alapvetően e két tényező együttese határozza meg a tanár sikerességének mértékét. Legyen azonban a pedagógus e két indikátort tekintve mélyoly kedvelt és eredményes is, ha sikerét valamilyen okból nem éli meg, ha nem érzi jól magát tanári szerepében. Tehát a sikeresség harmadik indikátora – és egyben befolyásoló tényezője is – a tanár közérzete.





1. ábra A sikerességet befolyásoló elemek rendszerének modellje munkánk kezdetén

A tanári feladatok ellátása, az órák eseményei, a tanulók visszajelzései – például a kedveltségre és az eredményességre vonatkozóan – a tanárban keltett érzelmek és gondolatok következtében egyéni értelmet, jelentést nyernek. Az élmények, a jelzések értelmezése a valósággal megegyező és attól eltérő is lehet, ami döntő a tanár helyzetre adott válasza szempontjából. Megeshet az is, hogy a pedagógus nem képes érzékelni a hozzá érkező visszajelzéseket vagy elhárítja ezek érzelmi, értelmi feldolgozását vagy nem tudja ezeket tevékenysége fejlesztésében felhasználni. Modellünk szerint a kudarcokat elszenvedő tanárok esetében ezek is okozzák a kiegészítést, a pályától való elfordulást. A sikerélményekben fürdőző tanároknál az élmények magas önértékeléshez, megelégedettséghez, ebből fakadóan az ön- és tevékenység-

fejlesztő szándék elsorvadásához vezethetnek. Előfordul, hogy míg objektíven sikeres szakemberekkel, hogy elégedetlenek munkájukkal a külső megerősítések ellenére, addig más csekély eredményeket felmutatni képes tanárok kiválónak érzik magukat és értetlenül figyelik, hogy környezetük ezt miért nem igazolja vissza.

Azt feltételezzük, hogy a tanárként átélt élmények – érzelmi töltésük révén – mindenképpen hatást gyakorolnak a pedagógusok közérzetére: a siker pozitív, a kudarc negatív módon. Ez befolyással lehet a tanár hangulatára, viselkedésére és a történések adott pillanatban való kezelésére. Úgy tekintjük ezt, mint spontán, a tudatosság szintjére nem feltétlenül emelkedő, közvetlenül az eseményekhez kötődő, intuíción és érzelmeken nyugvó reflexiót, mely a szituáció kezelésén túl nem feltétlenül eredményezi a tanári tevékenység önelemzését, fejlesztését.

Az iskolai, tantermi élmények tudatos reflexió tárgyát is képezhetik és így nem csak a hangulatra, pillanatnyi viselkedésre, hanem a tanári gondolkodásra, gyakorlatra is hatással lehetnek. Lényeges, hogy a megélt élmények – akár kellemesek, akár kellemetlenek – az elemzés útján pozitív energiákká, cselekvéssé, tevékenységfejlesztéssé is átfordíthatók.

A tanári pályán szerzett élmények érzelmi és kognitív feldolgozása, a reflexiók különösen fontosak a sikerességet befolyásoló elemek közül. Egyrészt, mert ezek fűzik össze a felvázolt tényezőket. Másrészt, mert az esetleges fejlesztő beavatkozás fókuszpontja.

A szakirodalmat tanulmányozása során a tanári sikerességgel összefüggőnek tekintjük mindazokat a tanulmányokat, cikkeket, kutatási beszámolókat és egyéb dokumentumokat, melyek a feltett kérdések bármelyikével, tehát a tanárok kedveltségével, eredményességével, valamint a tanárok szakmai közérzetével foglalkoznak. Továbbá lényeges minden olyan mű, mely a folyamatában foglalt elemek valamelyikével foglalkozik. A jónak és rossznak tartott tanárok gyakorlatának kutatása, elemzése kapcsán gyakran felmerülnek az említett kérdések, problémák, ezért vizsgálódásainkat ezekre is kiterjesztettük. A szakirodalmi elemeket a saját megfontolásainkkal való összevetésre és az empirikus kutatás során vizsgálni kívánt területek körvonalazására, pontosítására igyekeztünk felhasználni.

## 1.2. A TANÁR KEDVELTSÉGE ÉS EREDMÉNYESSÉGE

A sikeresnek tekinthető tanárral szemben a legalapvetőbb és legtermészetesebb igény az eredményesség, mely megmutatkozik a tanulók nevelési szintjének növekedésében, tudásának gyarapodásában, attitűdjeiben és tanulmányi aktivitásában.

Miközben a diákok jó tanulási teljesítményével kapcsolatban ma már vitán felül áll a tanár általi elfogadás kedvező hatása, addig a tanár diákok körében való kedveltségét nem tartja mindenki szükségesnek a sikerességhez, illetve ahhoz, hogy a pedagógus eredményeket érjen el a fenti területeken. Vannak, akik úgy vélik, hogy a diákok azokat a pedagógusokat kedvelik, akik nem követelnek, könnyen osztogatják a jó osztályzatokat, vagy túlságosan szabadjára engedik a növendékeiket. Nem vitatva, hogy létezhetnek ilyen esetek is, a kutatások – és közöttük saját elővizsgálataink – szerint a kedveltség és az eredményesség közötti kapcsolat igen szoros.

Hinchey (2010) négy száz tanár hatékonyságának vizsgálatára törekedett közel ezer tanuló vélemény összegyűjtése alapján. Eredményei azt mutatják, hogy még az általános iskolás diákok is képesek voltak különbséget tenni a pusztán népszerű és a jó, eredményes tanár között.

Suplicz Sándor (2011a) kutatásában 147 diák jónak és rossznak tartott tanárainak munkáját hasonlította össze. Az tantárgyi eredmények és a kedveltség között igen fontos összefüggéseket mutatott ki. A jónak tartott tanárok szignifikánsan több tanulmányi munkára vették rá növendékeiket, mint a rossznak tartottak. A jónak tartott pedagógusok esetében a tantárgyból szerzett osztályzatok kizárólag a tantárgyba fektetett tanulói erőfeszítéssel, munkával mutattak kapcsolatot. Ezzel ellentétben a rossz tanárok a befektetett munkához képest rendre felülértékelték tanítványaik teljesítményét, ennek ellenére mégis a legkevésbé jó tanárok közé sorolták őket a diákok.

## 1.3. A TANÁRI KÖZÉRZET SZEREPE

Aki a tanítás iránt elkötelezetten, gyakran világmegváltó ambíciókkal a pedagógusi pályára lép, számos szerepben jelenik meg a feladat komplexitása és saját célkitűzései, szerepértelmezése folytán. A tanár egyszer mester, máskor tisztviselő, szervező, színész, vagy vezető, esetenként menedzser. A tanári státuszhoz a társadalom által elvárt és elfogadhatónak tartott szerepviseelkedés is tartozik. A pedagógus közérzetét jelentős mértékben meghatározza, hogy képes-e azonosulni a különböző szerepekkel és tudja-e harmonizálni ezeket saját szemé-

lyiségével. (Suplicz, 2011b; Pelikán, 2002) A pályaszocializáció és identifikáció hiánya hiteltelenséggel jár és egyidejűleg megakadályozza, hogy jól és helyén érezze magát az ember. A személyiség és a tanári szerep összhangjának kialakítása külső és belső tényezők függvénye.

### 1.3.1. KÜLSŐ TÉNYEZŐK HATÁSA A TANÁROK KÖZÉRTETÉRE

Hegedüs T. András (1988) úgy látja, hogy míg a felnőtt társadalom egyre lazít kötöttségeiből, átadja magát vágyai mind szabadabb kiélésének, addig a pedagógusokra ruhazza át a szigorú normák képviselőjét, ezzel egy időben pedig a tanárokat a „vaskalaposság” és merevség vádjával illeti.

Gyakran hangoztatott álláspont, hogy az iskolának alkalmazkodnia és tanulnia kell pluralizálódó környezetétől. Az értékek szempontjából egyre sokszínűbb világban a pedagógusok értékválasztása és -elköteleződése is nehezebbé válik, ugyanakkor a neveléssel-oktatással foglalkozók önérték-tudatának és így közérzetének is fontos része, hogy a saját értékrendjüket helyesnek, elfogadhatónak tekintsék. Lényeges, hogy értékeiket alkalmasnak tartsák arra, hogy diákjaiknak egy lehetséges, követhető életszemléletként mutassák be. Más kutatás szerint a jónak tartott tanárok egyik erőnye, tevékenységük koherenciájának alapja éppen a meggyőződésesség. (B. Nagy Éva, 2004) Ez azért is lényeges, mert felmérések tanúsága szerint a társadalom hagyományosan elvárja az iskolától az ismeretek közvetítésén túl a sikeres életre való felkészítést is. (Szabó, 1997; Farkas – Klein 1989)

Egyesek szerint mivel a tanári munka zárt ajtó mögött zajlik, így annak megismerése, összehasonlítása és értékelése kívülállók számára roppant nehéz. Részben ennek következménye, hogy az anyagi elismerés hiánya mellett a társadalmi megbecsülés is csökkenni látszik. (Hegedüs, 1988) Bár a tanárok egyre hosszabb időt töltenek a pályára való felkészüléssel, munkájuk presztízse mégis hanyatlik és a közvélemény tevékenységük minőségének gyengülését érzékeli. (Nagy M., 2001) A pedagógusok és munkájuk alacsony társadalmi elismertségével elmentmondásban az érvényesülni képes állampolgár modelljében a megkérdoztetek a szellemi tőkének és kiemelkedő szaktudásnak tulajdonították a legnagyobb jelentőséget. A tudás tehát fontos, de annak közvetítőit nem találja megbecsülendőnek vagy megbecsülhetőnek a társadalom?

Sallai Éva (2004) szerint a tanári közérzetet az egymással sokszor ellentétes és magas elvárások is befolyásolják. Ilyen többek közt az új tantárgyak kidolgozásának, az új módszerek megtanulásának szükségessége, a diákok, szülők elvárásainak való megfelelés és a velük kapcsola-

tos extrém helyzetek kezelése, a minőségbiztosítási örület és túlterhelő adminisztráció, a munkafeltételek hiánya.

Az eddig felsorolt külső okok kétségtelenül nagy nyomást gyakorolnak az iskolákban dolgozókra, de az egyes tanárok nehezen vagy egyáltalán nem képesek ezek befolyásolására, megváltoztatására.

Ha azt kívánjuk megérteni, hogy mi segíti elő az oktatással, neveléssel foglalkozó szakemberek lelkesedésének és elkötelezettségének megőrzését, akkor úgy véljük, a személyen belüli tényezőkre kell irányítanunk a figyelmünket.

### 1.3.2. A TANÁRI KÖZÉRTET BELSŐ ÖSSZETEVŐI

A Teacher 2000 Project vizsgálatai során a kutatók kíváncsiak voltak arra is, hogy a tanárok lelki egészségét, motivációját és elégedettségét mennyiben befolyásolják a tágabb környezetből – iskola, oktatási rendszer, társadalom szintjéről – származó hatások. A 2734 főt számláló, ausztrál, angol, új-zélandi és amerikai tanárokból álló minta vizsgálata alapján arra jutottak, hogy mindaz, ami elégedetlenséget, tiltakozást vagy fásultságot váltott ki a pedagógusokból, a tágabb környezetből származott. Ezzel szemben azok az elemek, melyek *elégedettséggel* és jó érzéssel töltötték el a tanárokat, azok az egyénekhez, a diákokhoz és a konkrét tanári feladatokhoz, tevékenységhez kötődtek. (Diham – Scott, 2002; Diham – Scott – Stone, 2001) Ezek alapján az elkötelezettség megőrzése, a tartós motiváltság az egyén, esetleg a konkrét iskola szintjén dől el, nem pedig a társadalmi, politikai, gazdasági tényezőktől függ. Ez utóbbi, ún. külső tényezők inkább a frusztráció forrásaként szolgálnak a pedagógusok számára.

A TALIS kutatási projekt eredményeit alapul véve a kutatók megállapították, hogy az általuk vizsgált pedagógusok közérzetét egy határon túl nem javította a fizetések emelése, a maximális felszereltség biztosítása. (Rivkin – Hanushek – Kain, 2000) A fizetések és a munkakörülmények javítása nem a tanári munka minőségének javulása, hanem a további kontrasztelekció megfékezése szempontjából volna szükséges.

A belső tényezők fontosságát hangsúlyozza egy iskolai klímakutatással összefüggésben Tímár Éva (2006) is. Megállapítása szerint a pályaszeretetet, a hivatástudatot és a munkához való pozitív hozzáállást a pedagóguspálya alacsony presztízse – mint külső tényező – nem befolyásolja számottevően. Felsősz gimnáziumi pedagógus körében végzett kérdőíves felmérései

következeteseképpen Horányi (2000) is úgy véli, hogy a tanítás hosszú távú élvezetéhez szükséges feltételek személyen belül keresendők.

A közoktatásban dolgozó pedagógusok számára lényeges előmeneteli lehetőség (egyenlőre) nincs. Nincsenek címek, rangok és pozíciók, melyek a tanárok között jelentős (minőségi) különbségekre utalnának. (Hegedüs, 1988) A tanári életpálya-modell kidolgozásával és 2013-ra tervezett bevezetésével igyekeznek a pedagógusok számára is elérhetővé tenni a szakmai karrier befutását. A közérzettel foglalkozva szükséges hangsúlyozni a *pozitív jövőkép* kialakításának fontosságát, melyet Frankl (2005) a lelki egészség megőrzésének feltételei között tart számon. B. Nagy Éva (2004) 339 tanárra kiterjedő, ún. erősségkalauzzal végzett kutatása szerint a mások által kiemelkedőnek ítélt tanárok jövőorientáltabbak társaiknál, pozitív jövőbeli terveik, várapozásaik inspirálják, energizálják napi tevékenységüket.

A konstruktív és vonzó jövőkép megformálásában jelentős szerepet töltenek be az iskolavezetők. A pedagógia egyre nagyobb jelentőséget a tanulók ösztönzésénél az egyéni szükségletekre támaszkodásnak, ezért megfogalmazhatjuk a kérdést: megkapják-e a neveléssel, oktatással foglalkozók azt az odafigyelést igazgatóiktól, vezetőiktől, mellyel motiválásuk személyre szabottá válik? Kinek egy továbbképzés, kinek egy különleges tanórán kívüli foglalkozás megteremtésének lehetősége jelentene fejlődési, kibontakozási lehetőséget és egyben ösztönzést.

Mason (2002) tapasztalatai alapján a pedagógusok nehezen érik be az „elég jó”-val, ezért szerinte a tanárok frusztrációjában jelentős szerepe van a tökéletességre törekvésnek. Ehhez hasonlóan Gerstenbrein Judit (2001) és Sallai Éva (2004) is elsődleges feszültség- és szorongásforrásnak tartja, hogy a pedagógusok gyakran összehasonlítják magukat azokkal az eredményűtelmekkel, melyek a jónak tartott tanár jellemzőit sorolják fel. A magas elvárások teljesítésének igénye idővel interiorizálódik és önmagukkal szembeni követelménnyé alakul. A hosszú listákba rendezett eredményekkel, elvárásokkal szembesülve soha nem lehetnek elégedettek. Ezekre támaszkodva elképzeléseink szerint a közérzetet befolyásoló belső tényezők egyike lehet, hogy a pedagógus *mennyiben közelíti meg, vagy tartja megközelíthetőnek saját tanárideálját.*

A tanár közérzetét meghatározza, hogy mennyi örömet lel a tanítás-tanulás folyamatához kapcsolódó tevékenységekben. Csíkszentmihályi Mihály (2001) kutatási eredményei szerint a munkában éppúgy meg tapasztalható a boldogság, az áramlat-élmény (flow), mint más ere-dendően is örömfakasztásra kitalált tevékenységben, mint például a játékban, a sportban, a zenében vagy a táncban. A flow-állapot eléréséhez az egyén szorongásoktól mentesen átadja magát a feladatra való összpontosításnak. Az áramlatélmény során az erős koncentráció, a

külső ingerekről és sokszor a fiziológiai szükségletekről való megfelelkezés, az idő nagyon lassú vagy gyors múlásának érzékelése, kompetenciaérzés, hasznosság érzés, a helyzet kontroll alatt tartásának érzékelése figyelhető meg.

Tímár Éva (2006) véleménye szerint a tanárok közérzetét gyökeresen meghatározza, hogy munkájuk kielégíti-e kognitív szükségleteiket. Például találnak-e alkalmat a tevékenységük során *képességeik legteljesebb kimunkálására és kihasználására*. Dinham, Scott és Stone (2001) több ország pedagógusaira kiterjedő, valamint Horányi (2000) magyarországi kutatásai szerint a tanári pályán való megmaradás egyik leggyakrabban említett oka a *személyes kiteljesedés* lehetősége, ennek megélése. Leithwood és Beatty (2008) úgy fogalmaz, hogy a tanárok a legjobb teljesítményt és személyiségük kiteljesedését akkor élik meg, ha jól érzik magukat az iskolában. Mindemellett azt is megállapítják, hogy a munkával kapcsolatos elégedettség érzése és a munkamorál átfedik egymást.

A személyes kiteljesedés örömteli érzése képességeink egyre magasabb szintre való fejlesztése és eredményes alkalmazása során jelentkezik. Amennyiben a tanítás a tanár számára kihívást jelentő feladat, melyet korábbi határainak kitolásával, figyelme összpontosításával és erős elkötelezettséggel képes megoldani, akkor esélye van arra, hogy munkája során flow-élményben legyen része. A gyakrabban átélt flow-élmény a személyes kiteljesedés érzésével tölti el az egyént, megerősítve például az adott munkához való kötődését. (Csíkszentmihályi, 2007)

Ahhoz, hogy flow-t éljünk át – vagy egyszerűen csak komfortosan érezzük magunkat egy helyzetben –, szükség van cselekvési lehetőségeink és képességeink egyensúlyára. Ha a pedagógus számára a tantermi helyzetek nem kontrollálhatók, irányíthatatlanok, akkor nem csak áramlatélményben, de jó közérzetben sem lehet része. A tanár jó közérzethez a hatékony beavatkozás személyes élményei, tapasztalatai szükségesek. A tanórákon megélt flow-élmények következtében alakulhat ki a tanári tevékenység önjutalmazó jellege, mely hosszú távú motivációt, inspirációt biztosíthat a pedagógusok számára.

Az egyszerre felszabadult és elmélyült, értelmet és érzelmet összeolvasztó állapotnak a pedagógiai munkában betöltött szerepére Jiri Pelikán (2002) közvetetten utal. Nevelésről alkotott koncepciójának középpontjában a tanulói személyiség spontán alakításának fontossága áll. Vagyis nem a szavak erejében látja a nevelés leghatékonyabb módszerét, hanem a spontán nevelői reakciókban és bánásmódban. A spontaneitás szorongásoktól, elvárásoktól terhelt helyzetben ritkán, míg az önmagát szerepében és a helyzetben jól érző – áramlat-élményt átélő – tanár viselkedésében annál inkább megfigyelhető. Spontán és hiteles önkifejezés sz-

mára azokban a helyzetekben nyílik lehetőség, melyekben teljes személyiségükkel (érzelmeikkel is) jelen vannak a szereplők. A pedagógus értékrendjének, ítéleteinek, vélekedéseinek ilyen pillanatokban való váratlan feltárulkozása óriási nevelő erőt hordoz. Kutatásunk szempontjából tehát lényeges annak feltárása, hogy a pedagógusok számára *a tanári tevékenységhez kötődnek-e flow-élmények.*

Jennings és Greenberg (2008) tanulmányában a tanár jólléte és tantermi hatékonysága közötti pozitív kapcsolatról számol be.

A tanár munkakörnyezetében kialakított kapcsolati hálóját – kollégákkal, szülőikkel való viszonya – is befolyásolja közérzetét. (Trautwein – Lüdtke – Baumert, 2008 id. Malmberg és mtsi., 2010) A szociális szükségletek kielégítésének fontosságára, vagyis az elfogadó, alkotó szellemi műhely iránti természetes igényre Tímár Éva (2006) is utal. Az egyének számára gondolati társakat a tantestület kínálhat. A tanárok humán munkakörnyezete, vagyis a tanári kar a legtöbb pedagógus számára az a közeg, melyre a szakmai nehézségei megoldásában leginkább támaszkodhat. A tantestületi tagok közötti kapcsolatok, a pedagógusok vélekedései szerint, még mindig emberségen, partneri szemléleten alapulnak. (Szabó, 1997) A közös célrendszer mentén történő együttműködés alapjául szolgálhat a pedagógiai kultúra fejlődésének, amely szakmai eszmegbeszélésekkel, a kollektív bölcsesség összegyűjtésével segítheti tagjait a diákokkal, szülőikkel, kollégákkal kapcsolatos és egyéb szakmai nehézségek megoldásában.

Az emberi kapcsolatok más megközelítésből is lényegesek, elég arra gondolnunk, hogy a pedagógiai munka élményei, a tanulási-tanítási folyamat eredményei a tanár és diákjainak közös produktuma. A tanár-diák viszony, a diákokkal kapcsolatos tanári attitűdök ennél fogva különös figyelmet érdemelnek. Jennings és Greenberg (2008) a jó tanári közérzetet tartja a diákokkal kialakított jó kapcsolatok és a tanulói teljesítmény növekedése alapjának.

*A tanári közérzetet befolyásoló külső tényezőkkel szemben lényegesebbnek tartjuk a belső tényezőket. Egyrészt azért, mert a külső hatások az egyén szubjektív megközelítése, értelmezése folytán nyerik el jelentőségüket. Másrészt a célunk a tanári sikeresség olyan elemeinek feltárása, melyek fejleszthetők is és a külső tényezők befolyásolására nem vállalkozhatunk. A közérzet egyszerre tekinthető a tanári munka sikerességét befolyásoló tényezőnek és indikátorának is. A különböző szerzők szerint jelentősnek talált, közérzetet meghatározó elemek közül kutatásaink során az alábbiakat vizsgáljuk:*

- *A tanár képességeinek, személyiségének kiteljesedése a tanításban*



- *Elégedettség a tanári munkával*
- *Jövőkép a pedagóguspályán*
- *Saját tanáriideál elérhetősége, közelsége*

*A tanári munkában a közérzetet nem csupán önmagáért gondoljuk fontosnak, hanem azért, mert a lelkesedés és a tevékenységfejlesztő aktivitás megőrzését reméljük tőle. A flow-élmény pedagógiai kontextusban való alkalmazása különösen hasznos lehet, mivel a szellemi erőfeszítés és a pozitív közérzet egymást erősítő hatását írja le. Az elméletből levezethető, hogy a pillanatnyi áramlatélmény miként eredményez hosszú távú elköteleződést például a tanítás vagy a tanulás mellett. Ha a tanítás flow-élményt jelent a tanárnak, akkor maga a tevékenység válik önjutalmazó jellegűvé. A tanári munka során megélt flow-élmény összefogja és várakozásaink szerint pozitívan befolyásolja a vizsgálatra kijelölt négy elemet is.*

#### 1.4. A TANÁR-DIÁK KAPCSOLAT JELENTŐSÉGE

Általános értelemben, a munkában, a hivatásban elérhető sikerek két alapvetően eltérő csoportba sorolhatók. Egyrészt származhatnak a feladat megvalósításából, másrészt a hozzá kötődő emberi kapcsolatokból. A pedagógusok esetében e kettő szorosan összefügg, hiszen maga a feladat – a nevelés és a tudás gazdagítása – is megvalósíthatatlan lenne emberi kapcsolatok kialakítása nélkül. A tanár-diák kapcsolat és a pedagógiai munka sikeressége közötti összefüggésre számos szerző munkáiban található utalás, bizonyíték.

Galicza János (2005) és Sallay Hedvig (1995) szerint a tanár csak a tanítványokkal kialakított személyes kapcsolaton keresztül tudják kifejezni nevelő, szemléletformáló hatásukat. A kapcsolat minőségétől függően ezek a tanári szándékok, hatások felerősödhetnek vagy erejüket veszíthetik és ennek következtében az eredmények megegyezhetnek a tanár szándékaival, de attól eltérően is alakulhatnak.

A tanár és diák közötti kapcsolatban nem csak a tudás átadása jelent kihívást, hanem az egészséges személyiség kialakulásának elősegítése is. Az ehhez szükséges motiváció nem pusztán a tanártól és nem is csupán a diáktól származik, hanem a kapcsolattól, mely teszi lehetővé az önfejlesztés önmegvalósító tendenciájának megvalósulását. (Gordon, 2001)

Az eredményes nevelés és oktatás feltétele a pozitív érzelmi viszonyulás tanárok és növendékeik között (Freund, 2004), mert ez nyitja meg a személyiség és az elme kapuit a formálódás és gyarapodás előtt. Pozitív érzelmi viszony nem képzelhető el egyoldalúan, ugyanakkor kialakítását a tanároknak kell kezdeményezniük a diákok elfogadásával, méghozzá anélkül, hogy

feladatnak tekintenek. A tanárok pozitív érzelmi kapcsolatok kialakításában betöltött szerepére hívja fel a figyelmet Falus Iván (2001a) is. Véleménye szerint a diákok elfogadása, az empátia, a megértés, a diákok felé történő pozitív visszajelzés és a kongruencia nem hiányozhat a sikeres pedagógus eszköztárából.

Szabó Éva (1999) úgy találta, hogy a tanárok kedveltségének és elutasításának okait a diákok elsősorban a tanár-diák kapcsolatban fedezik fel. A sikertelen pedagógusok bizalmatlanok növendékeikkel szemben Schmidt és Hermann (id. Ungárné, 1981) szerint.

Hegedüs (1988) kutatásai és Buber (1991) szemlélete összecseng a tanár-diák kapcsolatok személyességének fontosságát illetően. Az előbbi szerző vizsgálatai alapján, ha egymást korábban nem ismerő személyek egy csoportban kezdenek dolgozni, akkor aktivitásuk egyenes arányban áll a köztük kialakuló kapcsolatok számával. Az utóbbi gondolkodó a pedagógiai szituációt nem tanár (én) és osztály (csoport), hanem a diákok számával megegyező tanár (én) és diák (te) kapcsolataként értelmezi. A növendékekkel személyes kapcsolatok kialakítására törekvő pedagógiai szemlélet kétségkívül nagyobb aktivitást kíván a tanároktól, de a kötődések számának növekedése a visszajelzések számát és köztük a sikerélmények gyarapodását eredményezheti. Ennek fontosságát hangsúlyozza Szabó Ildikó (1997), aki éppen az imént említett tényezők hiányával magyarázza, illetve a tanár-diák kapcsolatok érzelmi elszívósságával hozza kapcsolatba a tanári kiegészítettségét.

A tanár és növendékei közötti kapcsolat súlyát érzékelteti, hogy a pozitív és negatív iskolai élményeket kutatva Szabó Éva (1999) azt találta, hogy az iskolai élmények döntően tanárokhoz kötődnek és csak másodsorban a diáktársakhoz vagy egyéb tényezőkhöz. A 146 pedagógus végzettségű és munkakörű, valamint 141 fő egyéb diplomával rendelkező személy körében végzett vizsgálat szerint a jónak és rossznak tartott tanár közötti legnagyobb különbség a barátságosság dimenziójában mutatható ki, míg a legkisebb a szigorúságban. A különbség tehát nem az eltérő követelményrendszerben, hanem a kapcsolatban keresendő. A tanárok tulajdonságpaárok mentén való jellemzésének elemzése alapján a rossz tanároknak körülbelül 40%-a mind pedagógiai, mind szakmai felkészültsége kifogástalan, de túlzott autoritás igénye miatt nem tud jó kapcsolatot kialakítani növendékeivel. A sikertelen tanárok 60%-a pedig olyan súlyos kapcsolatkezelési problémával küzd, melyet a tudásukkal sem tudnak kompenzálni.

James Kenny és munkatársai (1972) több ezer diák megkérdezésével gyűjtötte össze a következtetései alapjául szolgáló, jó és rossz tanárokra jellemző tulajdonságokat. Összesítése eredményeként úgy találta, hogy a jó és rossz tanárok közötti legfontosabb eltérés a tanulók

megítélése szerint az irántuk való attitűdben, a tanítványok elfogadásában vagy az elfogadás hiányában mutatható ki.

A tanár szakterületi tudásának elmélyítése a diákokkal kialakítható kapcsolati modell szempontjából is lényeges. Fontos lenne, hogy a tanárok a szakterületükkel aktívan foglalkozzanak, mert a tudományok művelésének és tanításának eltávolodása miatt a mester és tanítványa viszonyt leképező tanár-diák kapcsolat már nem hozható létre. A tanár ma már nem annyira mester, akivel együtt lehet dolgozni egy probléma vagy feladat gyakorlati megvalósításán, hanem inkább az információk közvetítője. Ez nem kedvez az egyéniséget is formálni képes viszony, együttműködés kialakításának. Az információ önmagában személytelen. A tanárral való kapcsolatból származó bizalom, elősegíti, hogy a diák támogatást és önbizalmat szerezzen egy önbizalomhiányt előidéző, új kihívással szembesülve. (Csikszentmihályi és mtsi., 2010; Gombos, Bányai, Varga, 2009; Galicza, 2005)

Oláh Attila (2005, 35. o.) 70 osztályt és az őket tanító tanárokat kérdezte Flow-kérdőívvel. Vizsgálatai arra mutattak rá, hogy a tanárok és diákok által a közös tanórákon átélt flow-élmények gyakorisága szoros pozitív összefüggésben van egymással. Az áramlatélmények kialakulása tehát a tanár és a diákok közös teljesítménye, mely a szellemi összhang megteremtésén és a felek közti elfogadáson alapul. A tanórai flow-élményekben az eredményesség és jó – tanári és tanulói – közérzet összefonódik egymással.

Más tanárokat vizsgáló kutatásban résztvevők a jó tanáraikat elsősorban személyes tulajdonságaik miatt tartották nagyra, második helyen pedig a tanár-diák kapcsolattal összefüggő elemek szerepeltek. A válaszadók szerint a jó tanárok viselkedése a tanórán kívül is hiteles és a tanórán túl is növendékeik rendelkezésére állnak. Ezzel szemben a rossz tanárok hangsúlyozzák a tanár és diák szerep határait, melyeket mereven megtartanak, diákok iránti attitűdjük rideg, elutasító. (Köcséné, 2007)

Horányi (2000) kutatásai jó és rossz tanárok szabad jellemzésén alapultak. Ezek alapján a jó-nak tartott tanárok kapcsolata igen jó volt tanítványaikkal, ezzel szemben a rossznak tartott pedagógusok attitűdjét a ridegség, a lealacsonyodás jellemezte.

Aksoy (1998) 170 török felső tagozatos tanulót kért jónak tartott tanárai szabad jellemzésére. A gyerekek válaszaiknak 56%-a pozitív tanár-diák kapcsolatról szólt. A második legfontosabb tényezőcsoport, melyet az előző akár magába is foglalhatna, a tanár diákok iránti pozitív attitűdjeit, megnyilvánulásait foglalta össze, mint például a kedvesség, barátságosság. Mások

kutatásait elemezve Arnon és Reichel (2009) szintén megerősíti az említett jellemzők fontosságát.

A kapcsolat valamiféle érzelmi töltést is feltételező viszony. Ezzel összefüggésben Gombos, Bányai és Varga (2009) korábbi kutatási eredményeket összegezve megállapítja, hogy a neveléshez nélkülözhetetlen az érzelmi kötelék nevelő és növendék között, mert ez a feltétele annak, hogy a nevelő modellé válhasson és szavai, tettei súllyal essenek latba.

A nevelés során lényeges, hogy a fiatal kit választ követésre érdemes modelljévé. Zétényi Ágnes (1998) szerint a modellválasztást a „jó illeszkedés” elmélete határozza meg, amely szerint szívesebben választunk olyan modellt, aki valamilyen szempontból *hasonlít hozzánk*.

Az Egyesült Államok leszakadó térségének iskoláiban dolgozó és mélyszegénységben élő diákok tanításában sikeres szakembereket vizsgált Haberman (2004). Az eredményes pedagógiai munka sarokkövének a jó tanár-diák kapcsolatot találta, mely a diákokról való gondoskodás formájában jelenik meg elsősorban és lehetővé teszi a közös munkavégzést.

A tanár és növendékei közötti kapcsolat fontosságára Bagdy (1996) a tanárok nézőpontjából világít rá, amikor megállapítja, hogy ha a tanárokat aktuális szakmai nehézségeikről kérdezzük, akkor nagy valószínűséggel nem szaktárgyi vagy módszertani problémákban kérnének segítséget, hanem leginkább diákokkal kapcsolatban.

Sutton (2005) mintegy 400 tanár körében végzett, a tanárok érzelmi és tantermi eredménye közötti vizsgálat eredményeként megfogalmazta, hogy munkájuk során a tanárok a legtöbb örömet a diákokkal való interakciókban, kapcsolatokban lelik. Úgy véli, hogy a kapcsolatban testet öltő és az órák megtartásához kötődő pozitív érzelmek – például a diákok szándékainak megértése kapcsán – nagyban hozzájárulnak a tanárok tantermi eredményességéhez: így például eredményesebbé válnak a párbeszédék, több ötletüket merik megvalósítani tanítás közben, a viselkedés szélesebb skálájáról válogatnak akkor, ha pozitív érzelmeik vannak, mint semleges vagy negatív érzelmek esetén.

Turner, Meyer kutatási eredményeire hivatkozva Sutton (2005) arról számol be, hogy azokban az osztályokban, ahol a tanár pozitívabb attitűddel, érzelmekkel viszonyult a diákokhoz, és ezt ki is fejezte, ott a diákok részéről tapasztalt feladatkerülés számottevően ritkább volt.

A pozitív tanár-diák kapcsolatot Cornelius-White (2007) indirektséggel, empátiával, bensőséggel, továbbá a gondolkodás és a tanulás bátorításával jellemezte.

Az előbbiekkal megegyezően Wentzel (1996) kutatásainak tanúsága szerint a tantermi légkör jól kimutatható hatással van a tanulók teljesítményére és a viselkedésük szociálisan elfogadható irányba fejlődésére is. Erre következtetett abból, hogy azok a középiskolások segítőkészebbek, együttműködőbbek voltak és a tanórai szabályokhoz jobban alkalmazkodtak, akik úgy érezték, hogy tanáraik foglalkoznak, törődnek velük. A szerző egy későbbi, 167 hatodikos diákra kiterjedő vizsgálatában a tanárok részéről érzékelt támogatás az osztály, az iskola iránti érdeklődéssel, motivációval mutatott szoros szignifikáns összefüggést. (Wentzel, 1998)

Rotgans és Schmidt (2011) a tanár tanulókkal való törődése, *tanulókra való ráhangoltsága* és a tanulók bevonódása, bevonhatósága között találtak összefüggést a 489 diákkal kitöltetett, a kutatók által összeállított ún. „bevonódás” kérdőív alapján.

Ezzel egybecsengően Ramsey és Fitzgibbons (2005) különbséget tesznek a csinálni valamit a diákoknak, a diákokkal és „a diákokkal lenni” között. Arra a humanisztikus, rogersi szemléletre építenek, miszerint a tanárnak és diáknak teljes személyiségükkel, érzéseikkel és intellektusukkal részt kell venniük a tanteremi eseményekben és a közöttük kiépülő kapcsolat fényében válik relevánssá a tananyag is. A tantermi jelenlét elsődleges a tevékenységgel, a tananyagfeldolgozással szemben. A cselekvés következik jelenlét minőségéből – teljességéből, vagy részlegességéből. A jelenlét a hitekből, nézetekből, várakozásokból fakad és abból, mit tart a pedagógus a diákokról. A tanár, aki maga is tanulni akar és tanul a tanteremben a diákoktól, helyzetekből, ott várhatóan a diákok is tanulnak. A téma, a munka természete szerint a tantermi tevékenység a jelenléti üzemmódban olykor hangos, olykor csendes, de a központi eleme és mozgatórugója az egymásra figyelés.

Saját korábbi kutatási eredményeinkkel (Füzi, 2007b) megegyezően Sallay (1995) is megállapította, hogy a diákokat a tanár személytelensége erősen taszítja, de hasonló hatást vált ki belőlük a tanár túlzottan anyáskodása, kotnyelessége is. Sallay Hedvig (1995) 65 nyolcadikos tanuló véleményére támaszkodó kutatása szerint a tanári pályára alkalmatlan tanárokkal összefüggésben a szakmai hozzáértés hiánya mellett kapcsolati elégtelenség problémája merül fel leggyakrabban. A rossznak tartott pedagógusok egy csoportjánál szintén kapcsolati deficitet állapít meg, melynek megnyilvánulási formája, hogy bár a tanár vágyik diákjai elismerésére, de a diákokkal valós kapcsolatok kialakítására nem képes. Ennek kompenzálására többnyire rossz módszereket választ.

Olson és Wyett (2000) szerint a tananyag ismerete és a pedagógiai készségek csak szükséges, de nem elégséges feltételei a sikeres tanításnak. Több száz tanár képzésének, alkalmazásának és szupervíziójának tapasztalatai alapján a szerzők úgy vélik, hogy a tanár személyiségéből

fakadó elemek és a tanításhoz való hozzáállása legalább olyan fontos, mint a szaktárgyi vagy pedagógiai felkészültség. A tanár érzelmi kompetenciái és a diákok tanulása között közvetlen kapcsolatot feltételeznek. Legfontosabb tanári érzelmi kompetenciáknak a hitelességet, empátiát és tiszteletet tartják. Úgy gondolják, hogy bár léteznek ezekre mérőeszközök, azért maradnak ki a sztenderdekből, mert bonyolultan mérhetőek és kevésbé fejleszthetőek a kognitív elemeknél.

Nem zárjuk ki, hogy a negatív érzelmeknek és kapcsolati mintáknak is van helyük a pedagógiai hatások között, hiszen a negatív mintától való elhatárolódás a csoportkohézió növelésének vagy egy produktum megszületésének a határidő nyomása hatékony eszköze lehet, vagy egy konfliktus rendezése iránti vágyat éppen annak feszültsége váltja ki. Ugyanakkor negatív érzelmek csak spontán esetben, ritkán kívánatosak a tanulás ösztönzésében. (Jennings, Greenberg, 2008; Hopkins, 2005; Sallay, 1995; Rogers, 2003; Olson, Wyett, 2000)

Mint láthatjuk a tanár-diák kapcsolat számos öröm forrása lehet, azonban kockázatokat is rejt. A tanár, személyiségének megóvása érdekében, fenntarthatja szigorúan értelmezett szerepét, kivédve a diákok felől érkező elutasítást, kritikát. A szerep merev értelmezése segíthet a bizonytalanságok, érzelmek, esetleg indulatok mezőit elfedni (Farkas – Klein, 1989), jöllehet a feszültségeket is felvállaló, emberi jelenlét fontos erőforrás a pedagógiai munkában.

A hatékonyságot fokozó érzelmek a kapcsolatok személyessége révén mozgósíthatók. Ugyanakkor a tanár és tanítványai közötti, pozitív érzelmeken és elfogadáson alapuló kapcsolat nem cimboraságot jelent és csak ritkán vezet valódi barátsághoz. Tanár és tanulói között szükséges és elégséges a kölcsönösen elfogadó, ún. „gyenge kapcsolat” (Suplicz, 2011a) kialakítása, amely egyik feltétele az eredményes együttműködésnek. A hivatkozott szerző kutatásai azt mutatják, hogy a diákok legjobbnak tartott tanáraikkal való kapcsolatuk csak a legritkábban nevezhető barátinak. Sok esetben a diákok jó tanáraikat jobban kedvelik, mint ahogy annak viszonzását megélik.

Sallay Hedvig (1995) diákvélemények alapján megállapítja, hogy a diákok számára fontos az órák eredményességének érzete, de szeretnék ezt olyan légkörben elérni, amely szorongás helyett kiegyensúlyozottságot, kölcsönös tiszteletet hordoz. Azokat a tanárokat tartják jónak, akik nem csak a tananyag átadására összpontosítanak, hanem emberi értékek közvetítésére is töreksenek. Eredményei szerint a jó tanórai klíma természetes része a teljesítés és a teljesítmény iránti igény kialakítása.

*A tanár és a diákok közötti kapcsolat a tanári sikeresség alapeleme, mely legalább elfogadó jellege révén a közös tevékenységhez szükséges érzelmi energiát biztosíthatja és a motivációt mozgósíthatja. Megteremtí a tanuláshoz szükséges affektív feltételeket, teljesítményre, szellemi aktivitásra serkenti a tanulót és a tanárt egyaránt. Követendő ember és szakember modellel avathatja a pedagógust a diákok szemében, megalapozza nevelő erejét. A diákokkal kialakított kapcsolat számos hasznot hozhat a nevelés és az oktatás folyamatában, de egyúttal kockázatos is, hiszen a növendékek el is utasíthatják a tanár személyét. A tanárról, a vele kialakított kapcsolatról a növendékekben kialakult szubjektív élmény számottevően befolyásolja tanulmányi aktivitásukat és teljesítményüket, ezért ennek jelentősége a tanári munka eredményességének vizsgálatában nélkülözhetetlen. Bár a tanár-diák viszony fontosságát a legtöbben nem vitatják, hatékony fejlesztésre – pl. a tanárképzésben – méltatlanul kevés figyelem irányul. Ennek oka lehet, hogy a tanárok diákokkal kialakított kapcsolata hátterében nehezen hozzáférhető és befolyásolható érzelmi elemek is meghúzódnak. Tekintettel a pedagógus és növendékeinek aszimmetrikus viszonyára, az elfogadó, pozitív kapcsolat kialakítását a tanár kezdeményezheti. Ezt a tanár diákokkal összefüggő attitűdjei tehetik lehetővé, melyek közül az alábbiak vizsgálatára törekszünk az empirikus kutatás során:*

- *A tanár talál-e hasonlóságot önmaga és a diákjai között? Képes-e azonosulni növendékeivel?*
- *Milyen mértékben nyitott a pedagógus a diákok iránt?*
- *Milyen mértékben jelentenek a diákok ösztönzést a tanár számára?*

#### 1.5. A TANÓRÁRA VALÓ FELKÉSZÜLÉS ÉS A TANÍTÁSBAN ALKALMAZOTT MÓDSZEREK SZEREPE

Elővizsgálataink (Füzi, 2007b, 2005) véletlen felfedezése volt, hogy sikeres tanárok tanóratervezési gyakorlatukkal kapcsolatos interjúbán elmondták, hogy felkészülésük során nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a diákokra való érzelmi ráhangolódásnak, a tevékenységek „személyre szabásának”, mint a tananyag felépítésének. Ezért fordult érdeklődésünk a tanórák előkészítése felé is.

Olson és Wyett (2000) megállásai szerint a tanári sikerességet befolyásoló belső tényezők között kiemelt szerepe van a tanári munkához, feladatokhoz való pedagógusi hozzáállásnak, attitűdöknek.

Tanárok sajátosságainak vizsgálatára támaszkodva Köcséné Szabó Ildikó (2007) arra a következtetésre jutott, hogy jó tanárok óráinak többségét jellemző összetettség, jó felépítés az

előzetes felkészülésnek köszönhető. Nagy Mária (2005) tanórai hatékonyságot magyarázza alapos tervezéssel és jó előkészítéssel.

Tizenhét tanárjelölt tanárképzésben való részvétele idején és pályája első két évében tartott, összesen 376 órájának megfigyelésére alapozva úgy gondolják, hogy az órák magasabb szintű szervezettsége a tanulók órai elfoglaltságában nagyobb stabilitást eredményez (Malmberg, Hagger, Burn, Mutton, Colls, 2010), illetve a tanulók tanulmányi sikeressége és az osztálytermi munka szervezésének módja között mutatható ki összefüggés (Maldonado, 2011).

Falus Iván (2006) kutatási eredményekre hivatkozva tartja lényegesnek a tanórára való felkészülés során a tananyag elmélyült elemzését, tanulmányozását. Eszerint a tananyagban tájékozottabb pedagógus gondolkodtatöbb kérdéseket tesz fel, több lehetőséget enged a tanulók hozzászólásainak, több érdekességgel szolgálnak a témához kötődően és gyakrabban alkalmaznak a diákok aktivitására épülő módszereket.

A tananyag feldolgozásához a tanár legtöbbször az órák előkészítésekor, felkészüléskor választ módszert, technikát és kisebb fogásokat. A következőkben ezek jelentőségét járjuk körbe.

Tantermi foglalkozások minőségét kutatva (Malmberg, Hagger, Burn, Mutton, Colls, 2010) a foglalkozások minőségét a tanár-diák interakciókkal jellemzik attól függően, hogy azok mennyiben segítik elő a tanulók elfoglaltságát és tanulását, autonómiáját és szellemi mozgósítását. Úgy vélik, hogy ezeknek van nagy szerepe az oktatás eredményességében. A kiváló foglalkozások magukban foglalják a diák-központú tanár-diák párbeszédet és olyan érzelmi elemeket, mint a melegség, támogatás, lelkesedés és tanár-diák kapcsolat és olyan kognitív elemeket, mint a gondolkodás stimulálása, feladatorientált visszajelzések, melyek az eredményességet határozzák meg. A következőkben áttekintjük az itt felsorolt tényezők szerepét részletesebben.

A tanítási módszerek eredményességéről szóló vizsgálatok nagy jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a módszerek alkalmasak-e a tanulók bevonására, aktivizálására. Rotgans és Schmidt (2011) 498 tanuló bevonásával végzett kutatása szerint azok az oktatási módszerek vezetnek eredményre, azok indítják be a tanulást, melyek az érzelmek és az érdeklődés megragadásával részvételre hívják a diákokat. Ilyen lehet egy kihívást jelentő vagy érdekes feladat, de a választás lehetőségét kínáló technikák is. A bevonódás fokozható azzal, ha a tanuló elé vetítjük, mi az, amit már tud, amit tudni szeretne, és amit a jelenlegi foglalkozáson megtanulhat majd.



A diákok érdekeltté tételét szintén az érzelmekkel hozzák összefüggésbe azok a kutatási eredmények, melyek alapján a diákok teljesítménye kapcsolatban áll a tanulás közben átélt áramlatélmény gyakoriságával. Heine (1996 id. Oláh, 2005) arról számol be, hogy egy kurzus kapcsán a tanulók flow-élményeinek gyakorisága és tanulmányi teljesítménye között pozitív szignifikáns összefüggést sikerült kimutatni, bizonyítva ezzel, hogy a diákok tanórai közérzete és tanulási eredményessége között pozitív kapcsolat van. Ebből következően az, hogy a tanár képes-e a flow-élményt elősegítő légkört kialakítani az óráin, eredményessége egyik feltételének is tekinthető.

Csikszentmihályi (2010) és Nagy Mária (2005) szerint a tanulói és az iskolai célok összehangolása és a képességek fejlődésére vonatkozó gyakori visszajelzések jó eszközei lehetnek a tanórai áramlatélmény megteremtésének. Haberman (2004) a mélyszegénységben élő gyerekek tanításában sikeres pedagógusokkal kapcsolatban állapítja meg, hogy a tanár részéről szükséges a diákok erőfeszítéseinek elismerése és értékelése, továbbá erős tanulás és feladatorientáltság.

Csikszentmihályi és munkatársai (2010) 208 tehetséges, amerikai középiskolás élménymintavételezési eljárással (ESM) történő vizsgálatára támaszkodva állítja, hogy az eredményes oktatás a diákok fokozott bevonásán alapul. Bár a flow alapvetően belső motivációkat mozgósít, Csikszentmihályi a külső motívumokat sem tartja elhanyagolhatónak. A hatékony tanítás két elengedhetetlen feltételének tartja egyfelől az órák jelenbeli élvezetességét, másfelől a tanultak céljának, jövőbeni hasznosságának belátását. Kutatási eredményei szerint sem a jövőkép nélküli pillanatnyi öröm, sem a tanulás hasznosságának belátása a tanulási folyamat élvezetessége nélkül nem elég a tanulói érdeklődés, erőfeszítés hosszú távú fenntartásához, a tanulás és tanítás eredményességhez.

Vizsgálatok során sikerült megállapítani, hogy egyes tanítási módszerek kedveznek a flow-élmény kialakulásának és így áttételesen fokozzák a tanulás hatékonyságát. Általában a tanulóközpontú módszerek, az egyéni tapasztalatokra, a tanulói érdeklődésre és önállóságára támaszkodó, konstruktív szemléletű foglalkozások tekinthetők ilyennek. (Oláh, 2005) Imre Nóra (2004) 1147 hetedikes tanulót kérdezett Flow-kérdőívvel. Eredményei is arról tanúskodnak, hogy a tanulói aktivitáson alapuló módszereket is alkalmazó tanórákon jóval gyakrabban éltek át a tanulók flow-élményt.

Más kutatási módszerrel és eltérő mintán végzett kutatás (Köcséné, 2007) is megerősítette, hogy a jónak tartott tanárok lehetőséget adnak diákjaik számára a tanulási folyamatba való aktív bekapcsolódásra és előnyben részesítik a tanulókat mozgósító módszereket.

Szabó László Tamás (2009) úgy fogalmaz, hogy a tanulás eredményessége szempontjából hasznos, ha a tanár át tudja adni a tanulási folyamat irányítását tanítványainak. Megerősíti ezt az a kutatás is, mely arról számol be, hogy a sikertelen pedagógusok – diákok iránti bizalmatlanságukból eredően – több autoriter elemet alkalmaznak. (Schmidt és Hermann, id. Ungárné, 1981)

Az oktatási módszerekre vonatkozó kutatások jelentős része jelentőséget tulajdonít a változatos módszerhasználatnak. (Saád, 2006; Nagy M., 2005; Horányi, 2000) Mason (2002) szerint a tanár fejében több alternatív, alkalmazásra kész lehetőségnek kell lennie, melyeket – ha a pillanat úgy kívánja – bevetethet. Az alternatív megoldások akkor hozhatók működésbe, ha a pedagógus kipróbálta vagy legalább elképzelte, gondolatban lepergette annak alkalmazását.

Falus Iván és munkatársai (2006) a sikeres tanórák hátterét igyekeztek feltárni tanárok megkérdezésével. A válaszadók sikerességükben nagyobb szerepet tulajdonítottak maguknak, mint a diákoknak. Úgy gondolták, hogy az óráik sikerességéért változatos módszerhasználat tal tehetnek a legtöbbit. Statisztikai számítások eredményeként az is kimutatták, hogy gyerekek iránt elfogadóbb attitűddel rendelkező tanárok gyakrabban alkalmaznak tanulói aktivitások alapuló módszereket, például csoportmunkát, kooperatív technikákat vagy projektet. A spontaneitásnak nagyobb szerepet tulajdonító pedagógusok változatosabb és több interakción alapuló módszert alkalmaznak. Ez utóbbi eredmény Mason fent említett gondolataival jól magyarázható.

Ungárné (1988) is pozitívan értékeli a kooperativitásra épülő órák pedagógiai klímáját. Bár az általa vizsgált autoriter és kooperatív gyakorlatot folytató alsó tagozatos tanítók eredményessége között nem talált lényeges eltérést. Meglátása szerint ennek oka, hogy az autoriter tanárnak behódotlanak a kisdíákok, míg a kooperatív tanárral azonosulnak.

Török diákok véleményét tekintve a jó tanár tanítási többek közt gyakorlatát világos magyarázatok, jó tanóraszervezés és irányítás, a szükséges mennyiségű ismétlés, a tananyagra és annak hasznosságára való összpontosítás jellemzi. Módszerei között igen gyakran említették a tananyagról való beszélgetést. (Aksoy, 1998) Wentzel (1996) vizsgálatában a válaszadó diákok a támogató (értsd jónak tartott) tanárok módszereit sajátosnak érzeték abban, hogy gyakrabban alkalmaztak párbeszeden alapuló módszereket, továbbá észrevették a diákok közötti személyes és tanulmányi különbségeket, melyeket számításba vettek módszereikben is. Mások arra figyeltek fel, hogy a sikeres tantermi munkát folytató pedagógusok többféle interakciós csatornát működtetnek a diákok felé. (Saád, 2006) Mindhárom utóbb említett kutatásban a párbeszéd, a beszélgetés, a tanár-diák közvetlen eszmecsere és együttműködés megje-

lent, mint jó gyakorlat. Ezek során a fentebb említett gyakori visszajelzésekre is lehetőség van.

A módszerek használatával kapcsolatban nem csak a változatosság tűnik fontosnak, hanem az is, hogy illeszkedjék az adott diákcsoport jellemzőihez. Sági Matild (2006) szerint a tantermi eredményességet legmarkánsabban azt befolyásolja, hogy a tanár képes-e *a tanulói igényeknek és sajátosságoknak megfelelő módszert* választani és alkalmazni. Hopkins (2005) a tanárok adminisztratív terheinek csökkentését és az egyéb nem a tanításhoz és a diákokkal való kapcsolattartáshoz szükséges teendők alóli felmentését azért látná célszerűnek, hogy elegendő idejük legyen a személyekhez jobban igazított oktatás megvalósítására. Kvalitatív elemzésnek alávetett tanóra megfigyelésekre hivatkozva Nagy Mária (2005) a hatékony tanári tevékenység jól körvonalazható tényezőjének találta *a tanulói elképzelések és felvetések iránti nyitottságot*. Saád Judit (2006) összefoglalója alapján a TALIS kutatásban eredményesnek talált pedagógusokra is jellemző volt a tanulók ötleteinek bevonása és beépítése a tantermi tevékenységbe, valamint a diákok igényeihez, sajátosságaikhoz való igazodás igénye.

Kim Rita (1998) Montessori iskolákban végzett vizsgálatainak egyik legfőbb következtetése, hogy az együttműködést eredményező módszerek alkalmasabbak az önjuttalmazó motiváció kialakítására az individualizált vagy versengést serkentő környezeteknél. Ez nem meglepő annak tudatában, hogy a diákok elsősorban a társaság kedvéért szeretnek iskolába járni.

Cornelius-White (2007) nem szűkítette le módszerekre kutatási eredményeit, hanem általában a tanulóközpontú tanári viselkedés és a tanulói teljesítmény közti igen erősen korrelációra hívja fel a figyelmet.

A fejezetben leírtakkal ellentétben vannak olyan szerzők is, akik a módszerek jelentőségét jóval szerényebbnek tartják. Ilyenek például Ramsey és Fitzgibbons (2005), akik a konkrét módszerek és technikák jelentőségét egyenesen lényegtelennek ítélik a tanulás-központú tantermi munka létrehozásában. Meglátásuk szerint kevésbé fontos, hogy mit csinálunk, mint az, hogy kik vagyunk és miért választottuk az adott cselekvést. Meggyőződésük, hogy a tanulással kapcsolatos hitek, feltételezések és a tanári szerepről alkotott elképzelések nagyobb mértékben gyakorolnak hatást a tanulás eredményességére, mint a metódusok. Ebből arra következtethetünk, hogy a módszer a tanár szerepfelfogásának következménye és önmagában – a konkrét pedagógustól függetlenül – nem determináló erejű, talán nem is értelmezhető.

Áttekintve a szakirodalmat érzékelhető, hogy egyesek szerint a tanárok tanórára való felkészültsége és alkalmazott módszereik igen jelentősek sikerességük szempontjából. Mások szerint a módszerek eredményességhez bizonyos tényezők – konkrétan a pozitív tanár-diák kapcsolat – előzetes megléte szükséges, mert ezek teszik hatékonná például a választott tanítási módszert. Az utóbbi megközelítést erősíti, hogy a kutatások szerint a hatékonyan talált módszerekben a tanár és diákok együttműködése, a tanulói részvétel markánsan megjelenik. E kettősség vizsgálatára különös figyelmet kívánunk szentelni kutatásunk során. Lényeges kérdés tehát, hogy a felkészülés és a módszerek szakszerű alkalmazása, mely viszonylag könnyen, kognitív úton elsajátítható, önmagában is meghatározó szerepet játszik-e a tanári munka sikerességében vagy a nehezebben fejleszthető érzelmi-kapcsolati elemek egyidejű megléte is feltétele a sikeres tevékenységnek?

#### 1.6. A REFLEXIÓ, AZ ÉLMÉNYEK FELDOLGOZÁSÁNAK SZEREPE

A tanár-diák kapcsolat és az együtt végzett munka – a párbeszéd, a személyiségek találkozása, kölcsönhatása – alkotja a tanári munka élményeinek legnagyobb részét. A pedagógusok között – mint az emberek között általában – különbségek vannak az élmények iránti érzékenység és befogadó készség tekintetében. A testi és szellemi fogyatékkal élő gyermekekkel foglalkozó pedagógusok ismerhetik leginkább, hogy hosszú hónapok fáradtságos munkájának jutalma – a számottevő fejlődés reménye nélkül – például a gyermek egy ügyesebb mozdulata, jobban érthető szava. Ezzel szemben a legkiválóbb gimnáziumokban egyetemre felvett gyerekek és megnyert versenyek számában mérik a sikert.

Sokak szerint a tanár hatékonyságának mutatója az, hogy meddig tart az általa elindított folyamat. Mivel a nevelés „hosszú távú befektetés”, ezért eredményei általában akkor bontakoznak ki, amikor a növendék már nincs a nevelő, a tanár látókörében. Így nincs vagy ritkán van módja gyönyörködni munkája gyümölcsében, ami a legnagyobb sikerélmények egyike lehetne. A pedagógusnak, lelkesedésének megtartása érdekében, azonban napi sikerekre, élményekre is szüksége volna. A napi sikerélmények apróbb tanulói visszajelzésekből – a megérést tükröző tekintetekből, a feladat helyes megoldásának örömeiből, érdeklődésből feltett kérdésekből, folyosói beszélgetésekből, stb. –, jól sikerült foglalkozásokból származnak.

A sikeresség szubjektív élménye szempontjából fontos, hogy mekkora az a legkisebb esemény, melyet a pedagógus érzékel, illetve érzékenysége folytán sikerként, vagy kudarcként

könyvel el. A fent leírtak azt sugallják, hogy a pedagógusoknak kivételes érzékenységgel kellene rendelkezniük a tanulók legapróbb visszajelzései iránt. (Falkenberg, 2010)

A reflexió első lépése az elemzésre érdemes elemek kiválogatása az élmény egészéből. Ha tekintetbe vesszük, hogy az élmények formálásában a diákok és a tanár játszanak főszerepet, akkor nyilvánvaló, hogy a reflexiónak is elsősorban a tanulói visszajelzések értelmezésére, valamint a tanár saját tevékenységének elemzésére kell fókuszálnia.

Eredményességről a tanulói reakciókon, teljesítményen keresztül tájékozódhat a tanár, így a reflexió középpontjában álló tartalmak a tanulói visszajelzésekhez szorosan kötődnek. Sallai Éva (2004) és Szabó László Tamás (2009) szerint a reflexió a tanulói visszajelzések, reakciók helyes értelmezésére is kiterjedő elemzés, melynek következményeként a pedagógus figyelembe veszi, felhasználja ezeket például munkája tervezésénél. Cochran-Smith, Barnatt, Friedman és Pine (2009) úgy hangsúlyozza ezt, hogy az önreflexió középpontjában a diákok tanulása és a tanár tanítási gyakorlata közötti összefüggések feltárását helyezi.

A tanulók érzelmei, melyek a metakommunikációjukon keresztül jutnak kifejezésre, megkönyítyítik a tanár számára a visszajelzések megértését. (Hegviné, 2001) Gyakran mondják a tanárok, hogy tanítványok szemének csillogásából vagy az üveges tekintetekből következtetnek az óra sikerére, kudarcára. A diákokkal kapcsolatos reflexiót ugyanakkor megnehezíti, hogy közben a tanárnak szembe kell néznie a tanulóról kialakított téves ítéleteivel, előítéleteivel, azzal, hogy a növendék nem teljesen azonos azzal, akinek a tanár ismeri. (Szabó L. T., 2009)

Lénárd Sándor (2009) megközelítése kiegészíti ezt azzal, hogy diákok tanulására, előrehaladására vonatkozó tanári reflexiók mintául szolgálnak és ösztönzik, hogy a tanuló maga is képes legyen munkájára reflektálni.

A tanárok a foglalkozások, a szünetek, a kirándulások és egyéb iskolai eseményeihez fűződő élményeikből szűrhetik ki a munkájuk sikerességével kapcsolatos visszajelzéseket. Nézőpontunk szerint a reflexió magában foglalja az élmények feldolgozását is, ami azért lényeges, mert legrövidebb távon meghatározza a tanár azonnali reakcióit, a nevelési és oktatási módszerek hatékonyságáról alkotott elképzeléseit, saját hangulatát, hosszú távon pedig saját szerepéről, teendőiről, sikerességéről alkotott elképzeléseit is. Ezek megerősíthetik tevékenységében, de rámutathatnak a tevékenységfejlesztés szükségességére, a fejlesztendő területekre.

Az élmények feldolgozása akkor járul hozzá a tanár fejlődéséhez, ha azokat reálisan tudja értelmezni. A valóságérzetet Jennings és Greenberg (2008) is jellemző vonásnak tartja a szociál-

lisan-érzelmiileg kompetens pedagógusok esetén. Ez az alapja a helyzetnek megfelelő, releváns reakcióknak. Amennyiben a pedagógus nem képes a situációk reális értékelésére, például rendre attribúciós hibát vét, akkor a helyzetre adott válaszai, viselkedése sem lesz megfelelő. (Suplicz, 2011b; Fűzi, 2011; Ransford, Greenberg, Domitrovich, Small, Jacobson, 2009) Ennek következménye lehet, hogy csekély eredmények ellenére is túlértékeli magát, vagy komoly sikereket nem tud a magáénak megélni; nem azt az elemét fejleszti a tevékenységének, ami rászorulna erre; célt téveszt fegyelmezéskor; hibás szempontok alapján választja ki oktatási módszerét; esetleg rosszul ítéli meg a diák tetteinek indítékait. A tanári tevékenységet a reflexió teszi elevevén azáltal, hogy összekapcsolja a tanári tevékenység lényeges elemeit.

A tanári reflektivitás természetének megismerése érdekében különböző szerzők értelmezéseit vettük számba. Igyekeztünk olyan szempontokat, elemeket találni, melyek a kutatási eszközök kialakításában nyújthatnak segítséget.

A definíciók egyik központi eleme a tanár személyes eredményességének önértékelése. Például Nagy Mária szerint (2001) a munkájával és helyzetével folyamatosan értékelő viszonyban lévő szakember nevezhető reflektívnek. Ez a szüntelen önértékelés és önmegfigyelés Bóra (1994) meglátása szerint lehetővé teszi a sikerek tudatos megalapozását, előkészítését. Mások a reflektív pedagógusi gyakorlatot az én és tevékenységfejlesztési lehetőségeinek speciális kutatásának tekintik. (Ikuta – Takahashi, 2006)

A tudatosság fokozását a reflexió céljai között előkelő helyen említik a szerzők. Sokan azt a pedagógust tartják reflektívnek, aki tudni akarja, hogy mit miért tesz ő és diákjai, továbbá kutatja mindezt. (Falkenberg, 2010; Cochran-Smith – Barnatt – Friedman – Pine, 2009; DeMott Painter, 2006; Nagy, 2001)

Más értelmezések úgy összegezhetők, hogy a reflexió a pedagógus tudása – modelljei, sémái – adaptivitásának vizsgálata. Tókos Katalin (2005) szerint a reflexió nem csak a pedagógus adott helyzetekben játszott szerepére, teljesítményére összpontosít, hanem speciálisan a tanár tudásának vizsgálatára is. Vélekedése szerint az elmélet és gyakorlat közötti hídként, vagy a személy és a problémás situáció közötti párbeszédként, az elméleti nézetek és a burkolt elméletek gyakorlattal való összevetéseként értelmezhető a reflexió. Falus Iván (2001b) nézőpontja alapján az önreflexió tudatos és ésszerű döntések meghozatalára való képesség, mely a pedagógus mesterségbeli, gyakorlati tudásának fejlettségének indikátora. Mason (2002) a reflexió egyik fő céljának azt tartja, hogy a tanár például az alkalmazott módszerek bevétele alapján hozzon létre egy gondolati „adatbankot”. Ebből aztán a későbbiekben egy

situációhoz azonnal tudna társítani módszert. Sátha Kálmán (2008, 89. o.) abban látja a reflektív szemlélet jelentőségét, hogy az elmélet és gyakorlat összekapcsolása egyrészt hatékonyabbá teszi a tanítás tanulását, másrészt egy „átfogó szakmai fejlődési modell alapját is jelentheti”.

Az élmények azonban összetett módon gyakorolnak hatást a tanárra. Az érzelmek szerepe jelentős, hiszen a gondolkodást megelőzve, az elsődleges értelmezés, iránymutatás ezekből származik. Emiatt a reflexió véleményünk szerint nem csak a tudás, a racionalitás szintjén, hanem az érzelmek mélységében is játszódó folyamat, amely jó esetben összekapcsolja az affektív és kognitív szinteket. Ezért a reflektív tanár fogalmát közelinek érezzük Rogers (1995) „kongruens tanár” fogalmához, miszerint a saját érzései hozzáférhetőek a tudata számára, ezekkel képes azonosulni, érzéseit megfogalmazni és ezek szerint cselekedni.

Schön (1983) megkülönböztette a tevékenységgel egy időben folyó gondolkodást és az azt megelőző, illetve azt követő gondolkodást. Ezek minőségileg eltérnek egymástól, mert az elsőkben az intuíciók, megérzések, érzelmek, gyors döntés kerekednek felül, míg az utóbbiban az analitikus, objektív gondolkodás a meghatározó. (id. Falus, 2006)

Griffith és Tann (1992) modelljében a reflexiónak öt különböző típusa szerepel a következők szerint:

- Azonnal és automatikusan, tudatosság nélkül működő reflexió, mely közvetlenül a cselekvésben nyilvánul meg. Például a tanár válaszol a tanulóknak, vagy spontán kezel egy helyzetet.
- Tudatosan átgondolt reflexió, mely rövid töprengés után a tevékenység gyors megváltoztatásához vezet. Például a tanár a tanulók viselkedését figyelembe véve megváltoztatja a tanítás módszerét vagy ütemét.
- Kötetlen reflexió a tevékenységről. A tanár szabadon gondolkodik az órák eseményeiről, élményeiről.
- Szisztematikus reflexió, mikor a tanár csaknem kutatói elmélyültséggel elemzi tevékenységét.
- Hosszú távú reflexió, melynek során tudományos elméleteket is felhasználva a tanár saját elméletét átalakítja.

Falus Iván (2001b) a reflektív gondolkodás különböző fejlettségi fokaiként értelmezi ezeket az azonnali automatikus reflexiótól kezdődően, az átgondolt, a kötetlen és szisztematikus reflexión keresztül, az elméletet is igénybe vevő reflexióig.

Úgy véljük, hogy a reflexió „a reakciók előszobája”, legyen szó azonnali vagy a tevékenységet megelőző, esetleg később követő reflexióról. A következőkben azt tekintjük át, hogy a reflexió és a reakció között eltelt időnek milyen szerepe lehet a tanár sikerességében. Elsőként az eseményeket és élményeket gyorsan követő, spontán tanári reakciókkal, viselkedéssel foglalkozunk.

Az affektív folyamatok lényeges szerepet játszanak abban, hogy a tanteremben gyakori váratlan szituációkkal és a társas interakciókban felmerülő helyzetekkel erőforrásainkat mozgósítva megküzdjünk. (Gombos, Bányai, Varga, 2009) A tanárok könnyedén felkészülhetnek a rájuk váró kognitív kihívásokra. Ezzel ellentétben azokra az érzelmi reakciókra sokkal kevésbé, melyeknek az értékelése néhány pillanat alatt megszületik vagy egy meglévő modell, séma alapján vagy az adott helyzet szülötteként. (Heller, 2009) Ilyenkor nincs idő a pedagógiai és pszichológiai ismeretek közötti válogatásra.

A gyakori és azonnali tanári visszajelzések fontosságára Wentzel (1996) a gondoskodó tanárok középiskolások általi jellemzéséből következtetett. B. Nagy Éva (2004) vizsgálati eredményei szerint a kiváló tanárokat gyakrabban jellemzi a cselekvés erénye, mely a környezet alakításának bátorságából fakad.

A tantermi helyzetek gyors, azonnali, spontán kezelésének Falkenberg (2010), Manen (1991) és Pelikán (2002) is kiemelkedő szerepet tulajdonít. Kutatásaik szerint ez a nevelés eredményességének és a diákokra való hatásgyakorlás alapfeltételének tekinthető. Bagdy Emőke (1997) szerint a pedagógiai tevékenység nem tervezhető része a tanár-diák kapcsolat, melyet helyben kell megérteni és kezelni. Falkenberg (2010) szerint a tanárnak kerülnie kell, hogy minden helyzetet rutinból kezeljen, helyettük a spontán, azonnali reakciókat tartja jónak. Vélekedését Manen (1991) elméletével indokolja, miszerint a tanteremben adódnak olyan kitüntetett pillanatok, melyek a tanárt cselekvésre szólítják fel. Ha az késik vagy elmarad, akkor elillan a nevelés lehetősége is.

A gyors tanári reakciók szükségességét a diákok tanulásának szempontjából hangsúlyozza Csíkszentmihályi (2007), ugyanis a tanulói áramlatélmény kialakulásához a gyakori visszajelzések, a tanári feedback-ek elengedhetetlenek. A flow-élmények azért értékesek, mert a kialakult áramlatélmény során az érzelmek, az intuíciók is támogatják a gondolkodást hozzájárulva a tanuláshoz, a felfedezés eredményességéhez.

Mason (2002) is kiemelten foglalkozik a szituációkhoz kapcsolódó azonnali, spontán tanári viselkedéssel. Álláspontja szerint reakció és válasz között különbséget kell tenni. A reakciók



sokszor sztereotip megoldást jelentenek csak. A helyzet megoldását az a válasz szolgálja, mely a helyzetbe való érzelmi bevonódáson alapul, friss, egyedi és az adott helyzetnek szól. Ilyen válasz csak akkor adható, ha a pedagógus éber és jelen van az adott pillanatban.

Ahhoz, hogy a tanár képes legyen spontán módon, intuícióit figyelembe véve reflektálni az órai eseményekre – ami egyszersmind megegyezik a hitelességgel – és szükség szerint helyben beavatkozni a foglalkozás menetébe, ahhoz felszabadultnak, erős szorongásoktól mentesnek kell lennie, jól kell éreznie magát. A diákokkal kialakított elfogadó, pozitív kapcsolat nem csak a tanulók, hanem a pedagógus teljesítményéhez is nélkülözhetetlen. Wang és Erber kutatásait összegezve Forgács (2003, 282. o.) megállapítja, hogy az elfogadó közeg a hangulatunk szabályozására irányuló törekvéseinket csökkenti, vagyis vállaljuk magunkat. Ezzel szemben, ha a környezet kritikus, akkor az önszabályozásra, önmonitorozásra nagyobb energiát fordítunk. Ha Mason (2002) írásából ragadjuk ki a spontán tanári válaszadáshoz szükséges állapot jellemzőit, akkor a flow-élmény elemeire bukkanhatunk: érzelmi bevonódás, figyelemösszpontosítás, önérték-tudat, önbecsülés és a szabadság érzése.

A tanár által megélt áramlatélmény jelentősége egyfelől tehát az, hogy ebben az állapotban könnyebben kifejezésre jutnak a tanár érzelmei, értékrendje, és ezáltal hitelessége fokozódik. Másfelől az állandó önmonitorozás hiányában figyelmi kapacitása szabadul fel, melyet a diákok jelzéseinek megértésére, a velük folytatott interakciókra fordíthat. Továbbá a pozitív érzelmek hatására a problémamegoldás kreatívabbá válik. (Forgács, 2001) Ebből arra következtethetünk, hogy a tanórán magát jól érző tanár jobban, változatosabban tud reagálni a váratlan helyzetekre. Ha szorong, akkor ugyanannak a helyzetnek a kezelésére csak kevesebb lehetőség közül tud választani.

A tevékenységet megelőző és követő reflexió során az érzelmek mellett számottevő szerephez jut a racionalitás, a gondolkodás, a döntés.

Nagy Mária (2001) ezt a reflexiótípust tartja megfelelőnek arra, hogy a pedagógusok tudatosítsák a foglalkozásokon megvalósított tevékenységük, viselkedésük mozgatórugóit, feltárják annak ok-okozati viszonyait. Mason (2002) a tudatos és szisztematikus elemzéstől azt reméli, hogy így képessé válhatnak a pedagógusok tevékenységük indoklására, például egy adott helyzetben alkalmazott módszereikkel kapcsolatban.

Falus Iván (2001b) szerint a reflexiónak ki kell terjednie a tevékenységen kívül az azt előkészítő tervekre is. Így biztosítható, hogy a tapasztalatok, a visszajelzések befolyást gyakoroljanak a tanítás következő fázisára és betöltésük tevékenységfejlesztő funkciójukat.

A tudatosítás azonban nem csak a tevékenység, a viselkedés racionálisan kontrollálható elemeire vonatkozik, hanem az érzelmekre is. Forgács József (2003) arról számol be, hogy az információfeldolgozás folyamatában az érzelmek irányító funkciót töltenek be. Egy helyzetben előbb érzünk, mint gondolkodunk, ezért viselkedésünk sokszor nem magyarázható kizárólag racionális úton. Ebből következően az utólagos reflexió során az elemezni kívánt situációhoz fűződő érzelmekkel való foglalkozás szükségszerű, ennek hiányában, a gondolatok boncolgatása nem vezet el a helyzet, a tanári reakciók megértéséhez. Kimmel Magdolna (2006) szerint a reflexió lényeges, elsődleges feladata az érzelmek feldolgozása, mert a feldolgozatlan érzelmi elemek gátolhatják azt, hogy a reflexió során érdemi elemzés történjék. Schratz (1998) szerint az órák utólagos elemzése a pozitív és negatív élmények feldolgozása révén akadályozzák meg az esetleges negatív érzések kivetülését a tanár jövőbeni tevékenységére. Korthagen (2004) a tudatosságot nem csak a tevékenység szintjén értelmezi, hanem a pedagógus szakmai identitásának és küldetéstudatának szintjén is.

Galicza János (2005) a diákokkal kapcsolatos tanári érzelmek tudatosítását tartja nélkülözhetetlennek ahhoz, hogy azokkal a tanár bánni tudjon. (Hiszen a tanár spontán viselkedése érzelmeken alapul, melyek, ha negatívak, akkor a metakommunikáción keresztül felszínre kerülnek és a diákok számára is nyilvánvalóvá lesznek, ha elfojtásra kerülnek, akkor a tanár hitelességét veszíti el.)

Hegyiné (2001) nyomán meg kell említenünk, hogy az érzelmek nem csak magától a helyzettől alakulnak ki, hanem attól is függenek, hogy a személy milyen gondolatokat generált vele kapcsolatban. Az érzelmek feldolgozásának egyik zsákutcaja, ha a kognitív kiértékelés során irracionális következtetésre jut a pedagógus, például „ezzel az osztállyal lehetetlen együtt dolgozni”, „képtelen vagyok felkelteni az érdeklődésüket”, „nem szabad többet hibáznom”, stb.. Ezek az irracionális konklúziók a helyzetnek nem megfelelő, inadékvált érzelmi reakciókat, válaszokat hoznak létre. Ilyen például, amikor a diákok kérdést tesznek fel a tananyaggal kapcsolatban, de mivel a tanár úgy gondolja, hogy a tanulók már megint nem tudnak valamit, amit régen tudniuk kellene, tehát a lustái megint nem készültek, azt feleli, hogy nézzenek utána otthon annak, amit nem tudnak. A diákok méltán érezhetik úgy, hogy a tanár nem rendezte megnyugtatóan a helyzetet.

Szívák Judit (2003) szerint a tudatos reflexió folyamatának lépései a probléma felismerése és összevetése hasonló esetekkel, a helyzet sajátosságainak kiemelése, kísérletezés a megoldással, a várható és nem várható következmények átgondolása. Más szerzők megfogalmazásában a reflexió folyamata során szükség van az osztálytermi események autentikus leírására,

ezek magyarázatára, tevékenységmódosítás formájában történő visszacsatolásra. (Ikuta – Takahashi, 2006)

A reflexió megvalósításának technikája Bóra Ferenc (1994) és Szabó László Tamás (2009) szerint az önmagunknak való kérdésfeltevés és az őszinte válaszadás. Tókos Katalin (2005) a reflexió gyakorlatának a módszerekkel vagy a tanári tevékenységnek bármely elemével való kísérletezést tekinti, melytől a pedagógus eredményességet remél. Lénárd Sándor (2009) úgy véli, hogy a kollégáktól való tanulás is a reflexió körébe sorolható.

Az önreflexió és a szakmai fejlődés fogalma összefonódik. Elég pusztán arra gondolni, hogy a tanárképzés során a jelöltek társaiktól, oktatóiktól, vezetőtanáraiktól számos visszajelzést kapnak, valamint útmutatást ezek értelmezéséhez. A már munkában álló pedagógusok esetében leginkább saját önmegfigyelő és önértékelő képességük fejlettségén múlik a szituációk értelmezése és ezen keresztül a tevékenységfejlesztés útjainak kijelölése.

A reflektivitás lényegét a tanári munka folyamatos megújulásának megalapozásában látja Lénárd Sándor (2009). Ezzel összhangban Sántha Kálmán (2008) a tanárképzésben nélkülözhetetlennek tartja, hogy a tanárjelöltek kiéptsék magukban a reflektív gyakorlat modelljét.

Schratz (1998) elképzelései szerint a reflexiók a tanári tevékenység körkörös, spirális fejlődését teszik lehetővé. Falkenberg (2010) pedig a reflexió belső motivációt, erőforrásokat mozgósító aspektusát emeli ki, mellyel a pedagógus saját fejlesztésének irányítójává válhat.

*Kutatásunk szempontjából a reflexió – összegezve az előbbieket – azért bír nagy jelentőséggel, mert összeköti a tanári sikeresség szempontjából általunk fontosnak tartott elemeket. Így például a diákokkal kapcsolatos tanári attitűdöket a pedagógus módszerválasztásával, a tanár iskolai közérzetét a foglalkozásokra való felkészülés jellegzetességeivel, a tanárra jellemző reflexiót a pedagógus kedveltségével, stb.. A reflexió élmény-feldolgozási funkciója a tanár lelki egészsége, egyensúlya és innovációs hajlandósága megőrzésében nyújt segítséget, a tevékenység fejlesztésében betöltött szerepe folytán pedig lehetővé teszi a tanári kompetenciák pályán átvélt fejlesztését.*

*Kutatásunk során törekszünk annak feltárására, hogy a tanári sikerességben a reflexió milyen szerepet játszik. Ehhez vizsgálni kívánjuk*

- a reflexió időbeli jellegzetességeit – Milyen arányban jellemzi a tanárokat az azonnali, tevékenység közbeni és a késleltetett, tevékenységet követő reflexió?*
- a reflexió tárgyát – Diákokkal, tanárokkal, tananyaggal kapcsolatos-e a tanár reflexiója?*

- *a reflexió következményét – Segít-e megoldani a problémás helyzeteket, sikerül-e olyan ötleteket, terveket megfogalmaznia a pedagógusnak, melyek fenntartják vagy előreviszik hatékonyságát? Esetleg tehetetlenségbe, tétlenségbe süpped?*

#### 1.7. A SIKERESSÉGET MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK KAPCSOLATRENDSZERE

A szakirodalom áttekintése alapozta meg a kutatás koncepciójának kidolgozását. Egyrészt megerősítette a feltételezett összefüggések kutatásra érdemes voltát, másrészt megmutatta a még feltáratlan területeket.

A közérzet, az élmény-feldolgozás, a tanár-diák viszony és a tanári tevékenységgel kapcsolatos attitűdök kapcsolatrendszerébe való bepillantás a kutatás alapvető célkitűzése. Az általunk feltételezett összefüggésekkel foglalkozó, azok létezésére, fennállására vonatkozó szakirodalmi utalásokat összesíti a 1. táblázat. (189. oldal)

## 1.8. A TANÁRI SIKERESSÉG KUTATÁSÁNAK MÓDSZEREI

A szakirodalom tanulmányozása során megismerhetővé vált, hogy az általunk fontosnak tartott, a tanári sikerességgel kapcsolatos tényezők kutatásában milyen kutatási módszerek, eszközök bizonyultak hasznosnak.

Elővizsgálataink során a tanárok kedveltségének és eredményességének megítélésében tanulói véleményekre támaszkodtunk. (Fúzi, 2007a,b, 2004) A diákvélemények bevonásának, felhasználásának szükségességével számos szerző egyetért. Cochran-Smith, Barnatt, Friedman és Pine (2009) úgy tartják, hogy a tanári munka és a diákok eredményessége közötti kapcsolat legteljesebb feltárásához a tanulók bevonása a kutatásokba elengedhetetlen. Lannert Judit (2004) a nemzetközi gyakorlatot összegezve a tanár (de az iskola és az oktatási rendszer) hatékonyságának mérésében elsősorban a tanulói teljesítmény be- és kimenetkor történő mérését találja célravezetőnek. Olson és Wyett (2000) pedig a tanárok érzelmi kompetenciáinak mérési lehetőségét látják a diákok bevonásában.

A tanulói vélemények megbízhatóságát, érvényességét több kutatás is alátámasztja. Sallay Hedvig (1995) vizsgálatai során a tanárok jellemzésére felkért osztályok véleménye között, illetve a különböző osztályok által ugyanarról a tanárról adott karakterrajzok között gyakorlatilag megegyezés volt. Suplicz Sándor (2011a) vizsgálata arra irányult, hogy adott pedagógusokról diákvélemények és Rorschach-tesztek segítségével készült leírásokat hasonlítsunk össze. Eredményei szerint a tanulók még a pszichés betegségek, torzulások típusára is pontosan mutattak rá a tanárról írt jellemzésükben.

Elővizsgálataink során a tanárok sokoldalú megismerésének szellemében arra törekedtünk a diákok mellett a pedagógusok saját elképzeléseit, véleményét is megismerjük tevékenységük, sikerességük kapcsán. (Horváth, 2004) Cochran-Smith, Barnatt, Friedman és Pine (2009) szerint a tanár személyes részvétele és aktivitása munkájának kutatásában azért indokolt, mert több olyan információval rendelkezik – osztályok sajátosságai, korábbi közös élmények, stb. –, melyek segítik az összefüggések megértését. Mindemellett a tanárok sokszor belső monológok vagy párbeszédok során döntenek arról, hogy hogyan viszonyulnak tevékenységükhöz és annak fejlesztéséhez. (Mason, 2002) Éppen ezért fontos, hogy például a kutatóval való találkozás, a kettejük beszélgetése során „kihangosításra”, felszínre kerüljenek a legfontosabb elemek. (Seidmann, 2002)

Egyrészt, mert a tanárok tevékenysége igen összetett, másrészt, mert a pedagógusok munkájában a nehezen megfogható, racionálisan nem teljesen kontrollálható, affektív elemek sze-

repe igen jelenetős, harmadrészt, mert a kérdőívek, az attitűdskálák kitöltése lehetőséget ad a homlokzatóvó tendenciák megvalósulására, ezért a kvalitatív és a kvantitatív megközelítést is, a mennyiségi és a minőségi elemzést megalapozó eszközök alkalmazását is szükségesnek tartottuk. (Ketskeméty, Izsó, 2005; Falus, 2004; Szabolcs, 2001; Falus, Ollé, 2000; Hajtmann, 1971) A tanári eredményesség feltárásában kvalitatív és kvantitatív eljárások együttesét tekintik szükségyszerűnek Day, Sammons és Gu (2008) is.

Elővizsgálataink során az élmények és reflexiók feltárására nem sikerült jól alkalmazható, konzisztens attitűdskálákat készíteni, ezért ezek vizsgálatában a Q-módszertan elveit kívántuk érvényesíteni. A Q-módszertan pedagógiai alkalmazása még nem gyakori annak ellenére, hogy egyesíti a kvalitatív és a kvantitatív metodológiák előnyeit. Például lehetővé teszi a szubjektív vélekedések statisztikai módszerekkel történő vizsgálatát. (Izsó, Horváth, 2006)

Különösen nagy információtartalma van az egymással összekapcsolható diákvéleményeknek és tanári önjellemzésnek. Ezek összehasonlításakor kirajzolódnak a tanár magáról alkotott képe és a diákok megítélése közötti azonosságok és különbségek, rámutatva ezzel a pedagógus munkájának erősségeire és gyengeségeire. (Fűzi, 2011)

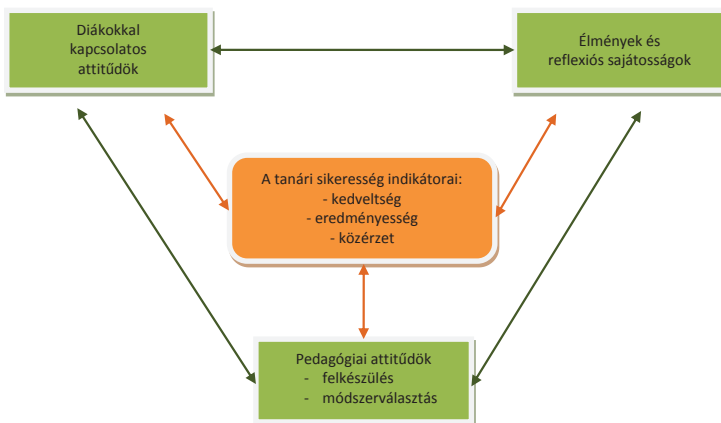
Mills (2003) tehetséges gyerekeket eredményesen tanító tanárok kutatásakor – a saját elővizsgálatainkkal megegyezően – összekapcsolta a tanárok és a diákjaik jellemzéseit. Springer, Morganfield és Diffily (2007) is a tanulási-tanítási folyamat két főszereplőjének válaszait összefűzve igyekeztek az eredményes tanár jellemzőit feltárni.

Elővizsgálataink során a tanórai áramlat-élmény mérésére használt, saját fejlesztésű attitűdskála nem bizonyult megfelelőnek, ezért azt az Oláh Attila féle (2005) flow-kérdőívre cseréltük azt ki. Ez a tanárok és diákok körében is kipróbált eszköz szintén lehetővé teszi a pedagógus- és növendékoldali adatok összevetését.

Malmberg és munkatársai (2010), valamint saját kutatási tevékenységünk során szerzett tapasztalatai (Fűzi, 2011) szerint a foglalkozások minőségének megítélése a tanárok és diákok együttes megkérdezésével, és ezek külső megfigyeléssel való kombinációjával vizsgálándó.

## 2. A TANÁRI SIKERESSÉG EMPIRIKUS KUTATÁSA

A kutatás elméleti koncepciójának egyszerűsített, a pedagógusok sikeressége általunk feltételezett indikátoraira és befolyásoló tényezőire bontott változatát, tehát a kutatás főbb területeit az alábbi ábra szemlélteti. (2. ábra)



2. ábra A kutatás indikátorai és befolyásoló tényezői

Az ábrában összefoglalt koncepcióra támaszkodva fogalmazódtak meg a kutatás hipotézisei és kerültek kidolgozásra a kutatás eszközei, melyeket a következő oldalak mutatnak be.

### 2.1. A KUTATÁS HIPOTÉZISEI ÉS KÉRDÉSEI

A vizsgálat fókuszába állított problémák kiválasztásában az előzetes intuitív feltételezések és a szakirodalom mellett szerepük volt a témában végzett elővizsgálatoknak is. (Füzi, 2004, 2005, 2007, 2010) A kutatás hipotéziseit az alábbiakban összegezzük:

- A pedagógusok kedveltsége, eredményessége, közérzete között pozitív összefüggés van.
- A sikeres pedagógusok pozitív diákképpel és tanár-diák kapcsolati modellel rendelkeznek.
- A sikeres tanárokat tanulóközpontú pedagógiai attitűdök jellemzik, úgy mint,
  - az órákra való felkészülésben az órák hangulatának megtervezése, érzelmi ráhangolódás, az adott tanulók sajátosságainak figyelembevétele,
  - tanulói részvételt igénylő oktatási módszerek gyakoribb alkalmazása.

- Az élményeiket tudatosan is feldolgozó, értelmező pedagógusok sikeresebbek és aktívabban tanári tevékenységük fejlesztésében.
- A sikeresség nem jelezhető előre a tanárok neme, életkora, tantárgya, tanításban eltöltött ideje szerint.
- A tanítás flow-élménnyé válásához pozitív tanár-diák viszony és/vagy tanulókörzpontú pedagógiai attitűd és/vagy az élményekre való tudatos reflexió szükséges.
- A tanárok sikerességében különbségek vannak aszerint, hogy a kudarcélményeiket is fel tudják-e használni ösztönző erőként.
- Az alacsonyabb élményérzékelési küszöbvel rendelkező tanárok sikeresebbek.

További kérdések, melyeket a kutatás során vizsgálni kívántunk:

- Lehetséges-e a sikeresség mértékének jelentős pozitív vagy negatív változása? Ha igen, milyen okokra vezethető vissza a változás?
- Lehet-e a pedagógiai tantárgyak tanulásának közvetlen hatása a tanárok sikerességére?
- Lehetséges-e a tanár tevékenységének fejlesztése a kutatásban fontosnak tartott területeken úgy, hogy a diákjaik által is érzékelhető pozitív változás jöjjön létre?
- A tanári sikeresség fejlesztésének milyen általánosítható és egyedi lehetőségei vannak?

## 2.2. A KUTATÁS FOLYAMATA

A tanári sikeresség kutatásának ötlete évekkel ezelőtt fogalmazódott meg kutatói érdeklődésre és elsősorban intuíción alapulva. Az első két elővizsgálat a kutatási terület pontosítását és a vizsgálati eszközök első változatainak kidolgozását szolgálta. A kutatás elméleti háttere, illetve a felépítését és lebonyolítását meghatározó koncepciója 2007-re körvonalazódott és abban az esztendőben került kipróbálásra. A kutatás eredményeit az „Élmények és reflexiók a tanári munkában” című egyetemi szakdolgozat foglalta össze. A kutatás következtetéseit felhasználva az Óbudai Egyetem mérnöktanár-képzésében a Neveléstan I-II. és a Didaktika és oktatásszervezés I-II. tantárgyak tematikája és az oktatásuk során felhasznált módszerreperatóár megújításra került. A tantárgyak oktatása a frissített tartalmi és módszertani elemekkel a 2009/2010. tanév szeptemberében kezdődött. Az elmúlt két tanév végén a hallgatók körében felmérést végeztünk annak feltárására, hogy a tantárgyak tartalma és oktatásának módszerei mennyire szolgálták a tanárjelöltek tanári tevékenységének, sikerességének fejlesztését.

A kutatás jelen disszertációban bemutatott szakasza a 2010/2011. tanév során zajlott, a fentiekben leírt koncepción és elővizsgálatokon alapult és jórészt ugyanazokkal a vizsgálati személyekkel dolgozott, biztosítva ezzel a kutatás longitudinális jellegét. A vizsgálatba tanárként



dolgozó tanárjelöltek is bekapcsolódtak, így eszközeinkkel a munkájuk sikeressége és annak képzéstől remélt változása követhetővé és egyénileg is analizálhatóvá vált. A kutatás fejlődésének állomásait rögzíti a 2. táblázat.

2. táblázat A kutatás fejlődésének állomásai (Az értekezés a színessel kiemelt kutatási szakaszt tárgyalja.)

| A kutatás időbeli lefolyása, felépítése |  |  | Az eredmények felhasználása  |
|---|--|--|--|
| 2004                                    | Elővizsgálatok   | A pedagógiai siker és sikeresség vizsgálata<br>Eszköz: tanári kérdőív 1. verzió<br>Résztevők: általános iskolai tanárok 23 fő  | A kutatási terület pontosítása és a vizsgálat eszközeinek fejlesztése  |
| 2005                                    |  | Sikerélmény születése a pedagógiai munkában<br>Eszköz: interjú 1. verzió<br>Résztevők: főiskolai oktatók 3fő   |  |
| 2007                                    |  | Élmények és reflexiók a tanári munkában<br>A fentiekben bemutatott koncepció szerint végzett első komplex kutatás<br>Eszközök: tanári kérdőív 2. verzió, tanári interjú 2. verzió, tanulói kérdőív 1. verzió, tanórai megfigyelések<br>Résztevők: 31 középiskolai tanár és 375 diákjuk                   | Az eredmények és következtetések alapján oktatási módszerek és tananyag-tartalmak kerültek kidolgozása a Neveléstan és a Didaktika tantárgyakhoz a mérnöktanár-képzés számára  |
| 2009                                    |  |  | A Neveléstan és Didaktika tantárgyak tanítása először az új tartalmak és módszerek kipróbálásával  |
| 2010                                    |  |  | Hallgatói elégedettség és hasznosíthatóság mérése a Neveléstan és a Didaktika tantárgyak hallgatóinak körében  |
| 2010                                    | A doktori értekezésben részletesen bemutatott kutatási szakasz | A fentiekben bemutatott koncepció szerint végzett második komplex kutatás<br>Eszközök: tanári kérdőív 3. verzió, interjú 3. verzió, tanulói kérdőív 2. és 2/a. verzió, tanórai megfigyelések<br>Résztevők: <b>29 középiskolai tanár és 409 diákjuk és 6 tanárként dolgozó tanárjelölt és 461 diákjuk</b> | A Neveléstan és Didaktika tantárgyak tanítása másodszor az új tartalmak és módszerek kipróbálásával  |
| 2011                                    |  | A fentiekben bemutatott koncepció szerint végzett harmadik kutatás<br>Eszközök: tanári kérdőív 3. verzió, interjú 3. verzió, tanulói kérdőív 2/b. verzió, tanórai megfigyelések<br>Résztevők: <b>6 tanárként dolgozó tanárjelölt és 398 diákjuk</b>  | Hallgatói elégedettség, hasznosíthatóság mérése a Neveléstan és a Didaktika tantárgyak hallgatóinak körében<br>A kutatásban résztvevő tanárként dolgozó tanár-jelöltek diákjainak bevonása a pedagógiai tantárgyak hasznosságának megállapításához |
| 2011-                                   | A kutatás jövője   | A hat tanárként dolgozó tanárjelölt számára fejlesztési tervek kidolgozása és megvalósítása<br>A változások követése négy évig évente két adatgyűjtéssel<br>(További személyek bevonása.)  | A Neveléstan és Didaktika tantárgyak fejlesztése, tanítása az új tartalmak és módszerek kipróbálásával a hallgatói elégedettség és a hasznosíthatósággal kapcsolatos visszajelzések felhasználásával   |

A kutatásban résztvevő tanárként dolgozó mérnök-tanár-jelöltek vállalták, hogy tanári tevékenységüket öt évig figyelemmel kísérhetjük, ami tanévenként egy tanári és két tanulói adatfelvétellel jár. Így lehetőség nyílik arra, hogy az iskolán belüli és kívüli események hatását a tanári sikerességre hosszútávon feltárjuk. Szükség esetén fejlesztési tervekkel beavatkozunk és ennek következményeit is elemezhetjük.

Jelen munka annyiban mutat túl a korábbiakon, hogy nem elégszik meg az adatok summázó elemzésével, hanem néhány vizsgált személy kapcsán elmélyült egyéni elemzést végez, hogy az ok-okozati viszonyokat érthetővé tegye. A kutatás során nyert tapasztalatokat ezért a továbbiakban nem csak a mérnök-tanár-képzés egy-egy tantárgyának általános fejlesztésében kívánjuk kamatoztatni, hanem tanárok és tanárjelöltek személyre szabott fejlesztésében, mentorálásában is.

### 2.3. A KUTATÁSBAN ALKALMAZOTT ESZKÖZÖK

A hipotézisekből, kérdésekből következően kizárólag pedagógusok megkérdezésével nem elégedhettünk meg. A kedveltség és eredményesség mértékének megállapításához a diákok véleményére, teljesítményadataira is szükség volt. A tanulói vélemények azért sem hagyhatók ki, mert a tanulás eredményességére a tanárral és munkájával kapcsolatos szubjektív tanulói élmények nagyobb hatással vannak, mint bármilyen más külső megítélések. A vizsgálat kezdetén az iskolavezetők bevonásának lehetősége is felmerült. Tekintve azonban, hogy más kutatások eredményei szerint az iskolavezetők a tanáraiknak éppen azokat a főként érzelmi jellemzőit nem érzékelik jól, melyek a tantermi hatékonyságot meghatározzák, ezért ezt a lehetőséget elvetettük.

A vizsgáltban részt vevő tanárok és diákok körével szemben támasztott legfontosabb követelmény az volt, hogy ugyanabból az iskolából kerüljenek ki, hiszen csak így kapcsolhatók össze a tanárookra vonatkozó adatok, származzanak akár a tanulóktól, akár maguktól a pedagógusoktól.

A tanárok diákokkal és feladataikkal kapcsolatos attitűdjeinek, iskolai élményeinek és reflexiójának feltárására szolgáló számos adat összegyűjtése indokoltá tette a kérdőíves módszer alkalmazását. Ugyanakkor a kutatásban érvényre kívántuk juttatni a kvantitatív és kvalitatív módszerekből származó előnyöket egyaránt. Ezért a kérdőívet igyekeztünk alkalmassá tenni kvalitatív módon elemezhető információ gyűjtésére is, különösen az érzelmek és nézetek által befolyásolt területeken. Míg a hipotézisek helyességét vagy hamisságát statisztikai módszerekkel szándékoztunk vizsgálni, addig a tanárok élményeinek és élmény-feldolgozási modellje-

inek, attitűdjeinek, érzelmeinek megismerése nem nélkülözhetette a személyes beszélgetés nyújtotta lehetőségeket. A tanórák megfigyelése pedig egyrészt a tanár és diákjai együttesen formált, közös élményeibe engedett bepillantást, másrészt árnyalta, pontosította mindazt, ami a pedagógusról önbevallás útján és a növendékek véleménye alapján megtudható volt.

Egy tanár kedveltsége és a tanulói teljesítményben megmutatkozó eredményessége akkor körvonalazható, ha a legtöbb általa tanított diák véleményét megismerhetjük. Egy-egy osztály kevés, hiszen meglehet, hogy egy aktuális történet kapcsán az átlagosnál jobb vagy rosszabb a kapcsolatuk éppen. Ha a diákok csaknem mindegyike véleményt mondhat, akkor a pillanati viszonyok kiszűrhetők. A nagyszámú tanuló megkérdezésében a kérdőíves módszerre támaszkodtunk.

A 3. táblázat foglalja össze, hogy az egyes részterületekkel kapcsolatos adatok gyűjtése milyen csoportok körében, milyen eszközök segítségével történt.

3. táblázat A vizsgált területek, a célcsoportok és a kutatási eszközök

| Vizsgált területek  | A megkérdezettek köre | Az adatgyűjtés módszere, eszköze         |
|---|-----------------------|--|
| Kedveltség  | diákok, tanárok       | kérdőív                                  |
| Eredményesség   | diákok, tanárok       | kérdőív, flow-kérdőív                    |
| Pedagógus közérzete   | tanárok               | kérdőív, flow-kérdőív                    |
| Diákokkal kapcsolatos attitűd                               | tanárok, diákok       | kérdőív – metafora, interjú, megfigyelés |
| Pedagógiai attitűdök (felkészülés, módszerválasztás)        | tanárok, diákok       | kérdőív – metafora, interjú, megfigyelés |
| Élmények (siker, kudarc) és reflexió (jellege, fejlettsége) | tanárok               | kérdőív – Q-rendezés, interjú            |

A kutatás ismétlődő jellege lehetővé teszi a tanári sikeresség időbeli alakulásának vizsgálatát. Az azonos kérdőívek többszöri kitöltése segítségével követhető az egyes tanárok megítélésének, valamint korábbi önmagukhoz viszonyított változása. Az interjúk, metaforák, Q-rendezés és tanórai megfigyelések pedig segítséget nyújtottak a változások okainak megértésében.

A következőkben a vizsgálat módszereinek és eszközeinek ismertetésére kerül sor.

### 2.3.1. A TANULÓI KÉRDŐÍVEK FELÉPÍTÉSE ÉS ALKALMAZÁSA

A tanulók megkérdezéséhez három féle kérdőív került kidolgozásra. Az adatgyűjtő eszközökben közös, hogy összesen három háttérkérdésből – osztály, tanuló neve, tanulmányi átlaga – és hét fő tartalmi kérdésből épülnek fel. Ez utóbbiak a tanárok kedveltségére, a kedveltség vagy elutasítás okaira, továbbá a tanár eredményességére vonatkoznak. (1a. és 1b. melléklet)

Az eredményesség mérésében a legegyszerűbbnek tűnt a tantárgyi érdemjegyek összegyűjtése. Nem feledkezhetünk meg azonban arról, hogy az osztályozásban megnyilvánul a tanárok egyéni elképzelése, szokása a tudás értékének megállapításáról. Emiatt az egyes tanárok eredményessége növendékeik osztályzatait alapul véve nem hasonlítható össze. Olyan további elemeket kívántunk beemelni, melyek mentén a pedagógusok munkája összemérhető lehet. Ezért tér ki a kérdőív az alábbi területekre:

- Tantárgyi eredmények (osztályzattal kifejezve) két időpillanatban, például a tantárgy tanulásának kezdetén és a kutatás pillanatában vagy tanév elején és végén. Ez alapján meghatározható, hogy a tantárgyi teljesítmény csökken, nem változik vagy nő. Mivel mindkét időpillanatban ugyanaz a tanár, vélhetően közel azonos mérce szerint adta az osztályzatot, ezért a tanulói osztályzatok a teljesítmény változásáról önmagukban nem elegendő, de lényeges információval szolgálnak.
- A tanórai aktivitás mértéke a tananyag feldolgozásával kapcsolatban. A tanulók válasza alapján jellemezhető a tanárok mozgósító, figyelemfenntartó ereje.
- A tantárgyhoz köthető attitűd két különböző időpontban. A tanári eredményesség mutatói közt az egyik legfontosabb, hogy a pedagógus képes-e elfogadtatni, megkedveltetni tárgyat tanítványaival. A két időpontban mért attitűd különbségében a tanár hatása is valószínűsíthető.

Korábban már szoltunk arról, hogy kutatások szerint a tanulás hatékonysága és a diákok tanórai közérzete között szoros pozitív összefüggés valószínűsíthető (Csíkszentmihályi és mtsi., 2010; Gombos, Bányai, Varga, 2009; Jennings, Greenberg, 2008; Oláh, 2005; Sallay, 1995), ezért a kérdőív részeként a tanulók kitöltötték az Oláh-féle flow-kérdőív kilenc itemes változatát is. Ennek célja egyrészt, hogy a tanárok és tanulóik flow-, apátia- és szorongásértékeit összevethessük, másrészt, hogy a diákok flow-, apátia- és szorongásmutatóit a tanári eredményességet jellemző számokként felhasználjuk, harmadrészt ezeknek a többi indikátorral és befolyásoló tényezővel való kapcsolatát elemezhessük.

A hat tanárként dolgozó tanárjelölt diákjai a tanév elején és végén is kitöltöttek egy-egy kérdőívet, ami a fenti kérdéseken túl továbbiakat is tartalmazott azért, hogy feltárja a tanár változását a két adatgyűjtés közt eltelt időben. (1b. és 1c. melléklet) A kiegészítő kérdések arra irányultak, hogy a diákok szerint

- tanáruk mennyire érzi jól magát tanári tevékenysége közben,
- milyen a kapcsolata a diákokkal,
- milyen a felkészültsége és az alkalmazott módszerei.

### A tanulói kérdőív alkalmazásának körülményei

A kitöltés idejére azonos feltételeket kellett biztosítani minden osztályban, melyek a következőkben foglalhatók össze:

- A kitöltés ideje alatt csak a kutató lehetett jelen a teremben, az iskola tanárai közül senki sem.
- A tanárok nem ismerhették a tanulóknak feltett kérdéseket, s a kérdőívekbe a választást követően nem nyerhettek betekintést.
- A diákok névtelenül töltötték ki a kérdőívet, így személyük utólagos azonosítására nincs mód. Csoportosításukat az osztály jelének feltüntetése tette lehetővé.
- A tanulók tájékoztatást kaptak a kutatás céljáról, a kitöltés módjáról, valamint a kitöltés önkéntességéről.
- A kitöltéshez a diákoknak szükségük volt a tanárok nevét és a helyette használandó azonosító számokat tartalmazó táblázatra (2. melléklet). A tanulók figyelmét hangsúlyozottan fel kellett hívni arra, hogy tanáraik neve helyett a számkódjaikat használják.
- Minden tanuló kapott egy példányt abból a titoktartási nyilatkozatból (3. melléklet), melyben a kutató biztosítja őket arról, hogy válaszaikat nem bocsátja tanáraik rendelkezésére.
- A kitöltés során felmerülő kérdéseket a kutató hangosan válaszolta meg, hogy a kérdőívek értelmezése lehetőleg minden válaszadó számára azonos legyen.

### A tanulók körében végzett adatgyűjtés személyes tapasztalatai

E rövid bekezdés erejéig, a kutatás személyes élményeiről beszámolva, eltekintenek a hivatalos, semleges hangnemtől. Az osztályokat többnyire osztályfőnöki vagy az osztályfőnök által vezetett órák keretében kerestem fel. A legtöbb osztályba a tanárral együtt érkeztem, ahol rövid bemutatás után magamra maradtam a diákokkal. Az említett rövid bemutatást célszerű volna az egyes tanárokról szerzett adatokhoz, jellemrajzokhoz csatolni. Volt ugyanis a tanárok közt, aki hosszan buzdította a tanulókat a kitöltésben való legteljesebb együttműködésre, minden kérdés maradéktalan megválaszolására. Némelyek azonban retorziók kilátásba helyezésétől sem riadtak vissza. A tanárok annyit tudtak csupán a kutatásról, hogy az iskolai élet megismerésére vonatkozó kérdéseket szeretnék növendékeiknek feltenni, s volt, aki e csekély ismeret birtokában percekig ismertette a kutatás célját a gyerekekkel. Előfordult néhány olyan pedagógus is, aki rövid „kezelési útmutatás” után egyedül bocsátott be osztályá-

ba. Megint mások követelték, hogy megismerhessék a diákok által kitöltött kérdőívek tartalmát és bizalmatlanok voltak velem az igazgatói támogatás ellenére (vagy talán éppen azért).

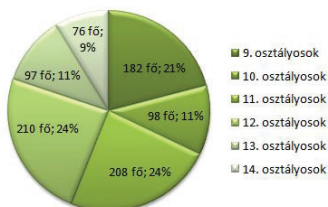
A tanulók együttműködési készsége rendkívül jónak bizonyult. Egyes tanulók a titoktartási nyilatkozat megismerése ellenére is tartottak attól, hogy véleményük a tanáruk kezébe kerül. Néhány – összesen 14 diák – tartózkodott is a kérdőív kitöltésétől. Mások viszont a nyilatkozat kötelmei ellenére arra ösztönöztek, hogy szembesítsem válaszaikkal – főként – nem kedvelt tanáraikat.

Az adatok rögzítése során mindössze tizenegy kérdőívet kellett kiemelni, amelyek komolyságával kapcsolatban kétségek merültek fel.

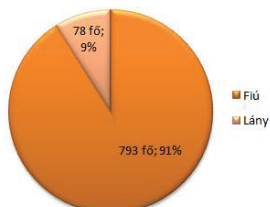
### 2.3.2. A VÁLASZADÓ DIÁKOK KÖRÉNEK BEMUTATÁSA

A megkérdezett tanulók alapvetően két csoportba sorolhatók. Egyrészt annak a kispesti műszaki szakközépiskolának a tanulói, ahol 2007-es kutatásainkat is végeztük és ahol a tantestület ezúttal is alávetette magát vizsgálódásainknak. Az iskola minden osztályába bejutottunk a tanulói kérdőívekkel, így a kutatási napokon jelenlévő növendékek (415 fő) csaknem valamennyien kitöltötték, összesen 409-en. Másrészt a hat tanárként dolgozó mérnöktanár-jelölt tanítványai közül az adatgyűjtés idején elérhető 469 fő közül 461-en. Ez utóbbi esetben is arra törekedtünk, hogy a vizsgált tanár minden diákját megszólítsuk. A kutatáskor jelenlévő, megkérdezett tanulók 97,2%-a adott értékelhető, felhasználható válaszokat. A minta kiválasztásánál tehát a reprezentativitás nem volt lényeges szempont.

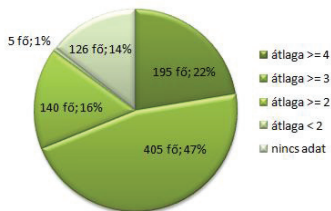
A tanulói minta meglehetősen sokszínű, mind családi- és lakókörnyezetük, mind tanulási hajlandóságuk szempontjából. Közös bennük, hogy valamennyien szakközép- és szakiskolában folytatják tanulmányaikat.



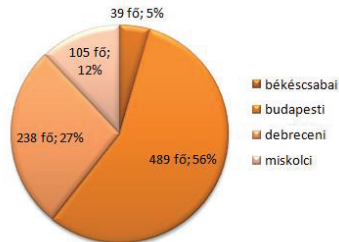
3. ábra Válaszadó tanulók évfolyamok szerinti eloszlása



4. ábra A válaszadó diákok nemek szerinti eloszlása



5. ábra A válaszadó tanulók tanulmányi átlag szerinti eloszlása



6. ábra A válaszadó diákok iskolájának helye szerinti eloszlása

A kérdőívek kitöltésére az adatgyűjtés napjain jelenlévő tanulók vállalkozhattak, összesen 871-en. A tanulmányi átlagot kivéve a diákok nemek, korosztályok, és iskolájuk helye szerinti eloszlásokat a 3-6. ábra szemlélteti.

Látható, hogy a középiskolai évfolyamok kiegyenlítetten képviseltették magukat a mintában.

Egyetlen kivételtől eltekintve a kutatás műszaki középiskolákban zajlott, ez szolgál magyarázattal a nemek arányára.

A tanulmányi átlag alapján a minta normál-eloszlást szerint alakult.

A diákok többsége budapesti intézményben, kisebb része pedig vidéki nagyvárosok iskoláiban tanul. A különböző városok középiskolái véletlenszerűen kerültek a mintába attól függően, hogy a vizsgálatba önként jelentkező pedagógusok hol tanítottak.

Tekintve, hogy a kutatás középpontjában a pedagógusok állnak, ezért a tanulókkal kapcsolatos további háttér, illetve al minta-képzésre alkalmas adatokat nem gyűjtöttünk. A tanulók tanáraikról és önmagukról adott információi képezték a pedagógusok kedveltségére és eredményességére vonatkozó mutatószámok alapját.

### 2.3.3. A TANÁRI KÉRDŐÍV FELÉPÍTÉSE ÉS ALKALMAZÁSA

A tanári kérdőív volt hivatott a tanári sikeresség indikátorai közül a közérzettel, továbbá a sikerességet befolyásoló tényezőkkel – így a diákokkal kapcsolatos attitűddel, a pedagógiai attitűddel, az élményekkel és reflexiókkal – kapcsolatos adatok gyűjtésére.

A kérdőív 2007-es alkalmazásának tapasztalatai alapján jelentős változtatásokra, főként egyszerűsítésekre volt szükség. Kimaradtak az igen alacsony válaszadási hajlandóságot kiváltó kérdések, illetve azok, amelyek semmilyen lényeges kiegészítéssel nem szolgáltak a kutatás hipotéziseire, kérdéseire vonatkozóan. A különböző időpontokban gyűjtött adatok összehasonlíthatóságának biztosítására a megtartott kérdések, attitűdskálák csaknem mindegyike a 2007-es kutatással megegyező.

A tanári kérdőív a 4. mellékletben tekinthető meg. Az összesen kilenc kérdésből álló kutatási eszköz öt nagyobb egységre tagolható a vizsgálat középpontjában álló területek szerint:

#### *1. Kérdéscsoport – Háttérváltozók*

Életkor, tanítással töltött évek száma, oktatott tantárgyak

#### *2. Kérdéscsoport – Közérzet*

1. kérdés – A tanári közérzetet vizsgálja attitűdskála segítségével. Az állítások az alábbi alcsoportokba sorolhatók:

A – elégedettség, munkában talált öröm

B – képességek kihasználása, személyes kiteljesedés

C – jövőkép a tanári pályán, fejlődési szándék

D – tanáriideálhoz való közelség

9. kérdés – A flow, az apátia és a szorongás arányainak vizsgálata a tanításban kilenc itemes flow-kérdőívvel.

#### *3. Kérdéscsoport – Diákokkal kapcsolatos attitűdök*

2. kérdés – Metafora a diákokról.

3. kérdés – Diákokkal kapcsolatos attitűdök vizsgálata attitűdskála segítségével. A kérdést alkotó kisebb itemcsoportok:

A – nyitottság, odafordulás

B – hasonlóság, gondolati átjárhatóság

C – diákok mint az inspiráció forrásai



#### *4. Kérdéscsoport – Pedagógiai attitűdök: felkészülés a tanórára és módszerhasználat*

- 2. kérdés – Metafora a tanításra való felkészülésről.
- 4. kérdés – Az óratervezési funkciók fontosságának megítélése rangsorolással.
- 8. kérdés – Módszerek rangsorolása alkalmazási gyakoriság szerint.

#### *5. Kérdéscsoport – Iskolai élmények és reflexiók jellemzői*

- 5. kérdés – A reflexió jellemzőinek Q-rendezése.
- 6. kérdés – Siker- és kudarcélmények szabad kifejtése, átélési gyakoriságuk megjelölésével.
- 7. kérdés – Valóságérzékelés. A tanár vélekedése saját és tantárgya kedveltségéről. Feleletválasztásos kérdés.
- 9. kérdés – A tanítás mint áramlatélmény vizsgálata kilenc ítemes flow-kérdőívvel.

Korábbi kutatásunk során az élmények és reflexiók vizsgálatára nem sikerült jól alkalmazható, konzisztens attitűdskálákat készíteni, ezért ezeket új formában, a Q-módszertan elvei szerint vizsgáltuk.

A Q-módszertan pedagógiai alkalmazása egyelőre nem terjedt el. Előnye, hogy lehetővé teszi a szubjektív vélekedések statisztikai módszerekkel történő vizsgálatát. A Q-módszertan egy témakörrel kapcsolatos 25-120 állítás rangsorolását kéri a válaszadóktól úgy, hogy azokat egy megadott mátrixba kell rendezni. (A 4. melléklet – a tanári kérdőív – 6. kérdése.) Mivel a mátrix a magára legkevésbé és leginkább jellemző dimenzió mentén differenciálásra szorítja a válaszadót, elkerülhető az attitűdskálák esetén gyakori probléma, hogy akár az állítások mindegyikét lehetséges azonos súlyúként meghatározni. A válaszadó homlokzatosságát némileg csökkenti, hogy az állítások száma viszonylag nagy, fejbentartásuk nehéz. (Ugyanakkor tapasztalataink szerint a leginkább és legkevésbé jellemző állítások esetében erősen érvényesül az elvárásoknak megfelelni igyekvő válaszadás.)

A Q-módszertan fordított faktoranalízissel teszi lehetővé a szubjektív vélekedések statisztikai elemzését, ahol az állítások az esetek, a válaszadók a változók szerepét töltik be. A faktoranalízis feltételei teljesülnek, mivel az adatok normális eloszlásáról az ún. kényszerválasztásos mátrix gondoskodik. Az esetek és változók megfelelő arányát az állítások nagy száma biztosít.

ja. Így tehát néhány személy vagy egy személy néhány rendezése már faktoranalízisnek vehető alá.

Az általunk alkalmazott tanári kérdőívben kényszerválasztásos Q-rendezéssel a tanítással kapcsolatos élmények feldolgozásának módját, a tanári reflexió jellemzőit vizsgáltuk. Várakozásaink szerint ezzel a módszerrel feltárhatók egyrészt a hasonló mértékben sikeres tanárok közös reflexiós jellemzői, másrészt mélyebben megismerhetők az egyének élményfeldolgozási jellegzetességei. Néhány személy különböző kontextusokhoz kapcsolva is elvégezte a rendezést, mások pedig pár hónapos eltéréssel, de azonos helyzethez kötődően rendezték az állításokat. Az előbbitől a reflexiós sajátosságok kontextus függő mivoltáról, utóbbitól az időbeli stabilitásáról kívántunk tájékozódni.

A rendezést a kérdőívben egy listából végezték el a válaszadók. Ennek nehézségét a későbbiekben úgy kezeltük, hogy a kártyákra nyomtatott állításokat kellett asztalon a mátrix szerint elrendezni.

A tanításhoz kapcsolódó áramlat-élmények gyakoriságának feltárására egy már kipróbált eszköz mellett használtuk be: az Oláh-féle flow-kérdőív kilenc ítemes változatát.

### A kérdőív alkalmazásának feltételei

A kérdőív előkészítése lényeges, mivel a tanárok – ellentétben a tanulókkal – nem a kutató jelenlétében töltik ki azt, így a kérdések további értelmezésének segítésére, útmutatásra nincs lehetőség.

Az együttműködési hajlandóság maximalizálása érdekében az alábbi feltételeket biztosítottuk.

- A tanárok személyes megkeresése és tájékoztatása a kutatás céljáról, a részvétel személyes hasznáról. A tanárok felkeresésére egyénenként került sor. Így lehetőség nyílt arra, hogy kérdéseikre választ kaphassanak, kétségeik eloszlátása megtörténjen. A 2007. évi kutatásban már részt vett tanárok tájékoztatást kaphattak arról, hogyan hasznosultak az akkori vizsgálat eredményei.
- A kérdőíveket névre szólóan, lezárt borítékban, válaszboríték és az adataik bizalmas kezeléséről szóló titoktartási nyilatkozat mellékelésével juttattuk el a tanárokhöz. (A kitöltési kedv fokozásának reményében a tanárok egy-egy tollat is kaptak a kérdőív mellé.)
- A kérdőíveken előre feltüntetettük az adott tanárt azonosító-számkódot, megelőzve ezzel egymás azonosító számának megismerését. A tanárok azonosítója alapján megállapítható

a tanárok neme és az, hogy hányadik alkalommal vesznek részt a kutatásban. Így kevéssel ugyan, de csökkenthető lett a háttérkérdések száma.

- A kérdőív lehetőséget adott arra, hogy a pedagógus személyes visszajelzést kérjen.
- A kitöltés határidejét a tanárok határozhatták meg, a dátumot a kérdőívet tartalmazó borítékra és egy kutatói névsorban is rögzítettük. Ez utóbbi fontos volt, hiszen számíthatunk rá, hogy a kitöltés elmaradása esetén ismételt megkeresésre kerül majd sor.
- A tanárok a kérdőíveket egy egyeztetett helyen kihelyezett gyűjtőládába dobhatták be a közösen megállapított határidőig.

### A tanárok körében végzett adatgyűjtés személyes tapasztalatai

A 2007-ben végzett kutatás során némileg magasabb volt a válaszadási hajlandóság, de a kitöltés minősége sok fejtörést okozott. Számos kérdés maradt megválaszolatlan vagy az útmutatásoktól eltérő, értelmezhetetlen. Ennek kiküszöbölésére alkalmaztuk a személyek egyenkénti megkeresését a 2010-es kutatás során. A válaszadási hajlandóság nem nőtt a korábbiakhoz képest, ugyanakkor a kitöltés minősége jelentősen javult. Átugrott kérdések vagy a kitöltési útmutatótól eltérő válaszok csak elvétve fordultak elő.

Néhány esetben a válaszadás nem történt meg az egyeztetett határidőre, ilyenkor lehetőség nyílt a megállapodásra hivatkozva kérni a kitöltést, ami legtöbbször pótlólag megtörtént.

A kiemelkedően kedvelt és elutasított tanárok körében volt a leggyakoribb a részvétel elutasítása, az ezzel kapcsolatos viselkedés azonban jellegzetes volt. A kedvelt tanárok nyíltan vállalták, hogy nem töltik ki a kérdőívet, leggyakrabban teendőikre, feladataikra hivatkoztak, érveik konkrétak, beláthatóak voltak, ugyanakkor a kutatás céljai iránt érdeklődőek voltak. A vizsgálat hasznosságának belátása után szinte valamennyien bekapcsolódtak. Az elutasított tanárok kezdetben együttműködőnek mutatkoztak, később azonban – a kérdőív visszaadási határidejének lejárta után – kerülték a kutatóval való találkozást, konkrét magyarázat nélkül húzódoztak a kitöltéstől.

### 2.3.4. A TANÁRI KÉRDŐÍV SKÁLÁINAK MEGBÍZHATÓSÁGA, MUTATÓSZÁMOK KIDOLGOZÁSA

A 2007-ban végzett kutatás egyik célja volt, hogy más alkalommal is használható – esetleg egy longitudinális vizsgálatban is alkalmazható – kutatási eszközt hozzon létre, ezért a benne szereplő skálákat részletes elemzésnek vetettük alá. A kutatás központi elemei közül a tanári közérzetet, a diákokkal kapcsolatos attitűdöt, valamint a reflexióra vonatkozó jellemzőket a

korábbi kérdőív 25-30 itemből álló, ötfokú attitűdskálákkal igyekezett megismerhetővé tenni. A tényezők leírása azonban 25-30 item eredményeinek bemutatásával meglehetősen nehézkes lett volna. Célzerűnek látszott az adatok mutatószámokba tömörítése. Ezek kialakításában első lépés az itemek két-három kisebb csoportba sorolása volt. A csoportképző szempontok rendelkezésre álltak, hiszen a kérdőív kidolgozásánál az itemek megfogalmazása ezek figyelembe vételével történt. Tekintettel arra, hogy a faktoranalízis elvégzéséhez szükséges feltételek nem álltak fenn, ezért az itemcsoportokról, mint konzisztensnek tekinthető skálák megbízhatóságáról, a Cronbach-féle alfa kiszámítása adott tájékoztatást.

Így jelenlegi, 2010-es kutatásunk kérdőíveiben már csak azokat az itemeket használtuk fel, melyek korábban egy-egy konzisztensnek tekinthető skála részei voltak. A friss adatok alapján szükséges volt, hogy a skálák megbízhatóságát ismét ellenőrizzük.

#### A tanári közérzetet vizsgáló skálák megbízhatósága és mutatószámai

A kérdőív pedagógusok közérzetét vizsgáló állításai négy tényező köré rendezhetőek, melyek korábbi vizsgálataink alapján markánsan meghatározzák a tanári közérzetet. Abból a feltételezésből indultunk ki, hogy a korábbi kutatásban konzisztens állításcsoportok vélhetően ismét azok lesznek. (Bár mind a négy tényezőhöz kötődően elfogadható a Cronbach-féle alfa értéke, helyenként egy-egy elem elhagyása szükséges volt.)

- *Elégedettség, munkában talált öröm* ("A" jelű állítások a tanári kérdőív 1. kérdésénél),  
Összetevői: 1a1-1a2-1a3-1a6.  
A skála megbízhatósága:  $\alpha_{1a}=0,7$
- *A képességek kihasználása, személyes kiteljesedés* ("B" jelű állítások a tanári kérdőív 1. kérdésénél),  
Összetevői: 1b1-1b2-1b3-1b4-1b5-1b6  
A skála megbízhatósága:  $\alpha_{1b}=0,778$
- *Jövőkép a tanári pályán* ("C" jelű állítások a tanári kérdőív 1. kérdésénél),  
Összetevői: 1c1-1c2-1c5.  
A skála megbízhatósága:  $\alpha_{1c}=0,7$
- *Tanárideálhoz való közelség* ("D" jelű állítások a tanári kérdőív 1. kérdésénél),  
Összetevői: 1d1-1d2  
A skála megbízhatósága:  $\alpha_{1d}=0,7$

#### A diákokkal kapcsolatos attitűdöt vizsgáló skálák megbízhatósága és mutatószámai

A kérdőív tanár-diák viszonyt vizsgáló állításai három összetevő köré csoportosíthatóak. A Cronbach-féle alfa kiszámítását követően megállapítható, hogy a három itemcsoport azonos a korábban konzisztensnek bizonyultakkal.

- *Hasonlóság, gondolati átjárhatóság* ("A" jelű állítások a tanári kérdőív 3. kérdésénél),  
Összetevői: 3a1-3a2-3a3-3a4-3a5.  
A skála megbízhatósága:  $\alpha_{3a}=0,704$
- *Nyitottság, odafordulás a diákok felé* ("B" jelű állítások a tanári kérdőív 3. kérdésénél),  
Összetevői: 3b1-3b2-3b3-3b4-3b5-3b6-3b7  
A skála megbízhatósága:  $\alpha_{3b}=0,73$
- *A diákok inspiráló hatása a tanárra* ("C" jelű állítások a tanári kérdőív 3. kérdésénél),  
Összetevői: 3c2-3c4-3c5.  
A skála megbízhatósága:  $\alpha_{3c}=0,712$

Az egyes mutatószámokat átlagszámítással alakítottuk ki a konzisztens skálákhoz tartozó állításoknál megjelölt értékekből. A közérzet és a tanár-diák viszony mutatószámainak értelmezésével kapcsolatban lényeges, hogy

- a kérdőívben negatív megfogalmazású itemek pontértékét hatból kivonva – tehát pozitív értelmezésűre átfordítva – építettük be a mutatószámokba,
- a mutatók egytől ötig terjedően vehettek fel értékeket,
- minél nagyobb az érték, annál kedvezőbb a pedagógusra, pedagógusok körére nézve,
- a 2007-ben és 2010-ben is részt vett tanárok egyéni elemzésekor az összehasonlíthatóság érdekében, eltekintve a konzisztenciától a mutatószámokat azonos számú itemből számítottuk ki.

#### A tanárok reflexiós sajátosságainak mutatószámai

Tekintettel arra, hogy 2010-es kutatásunkban a tanárok élmény-feldolgozási sajátosságainak vizsgálata gyökeresen eltérő módszerrel történt, mint 2007-ben, ezért az akkor alkalmazott – attitűdskála itemekből számított – mutatószámok képzése nem végezhető el. Az állításokból az alábbi szempontok mentén képeztünk csoportokat. (4. táblázat) Az állítások a 8. mellékletben olvashatók. A mutatószámokat az egyes csoportokba tartozó állítások válaszadók által megjelölt értékeiből átlagszámítással alakítottuk ki.

4. táblázat Reflexió mutatószámait alkotó állítások és csoportosításuk

| A csoport neve                        | A csoportosítás szempontjai  | A csoportba tartozó állítások |
|---------------------------------------|--|-------------------------------|
| Tétlenség                             | Nincs reflexió vagy elutasítja a reflexiót                           | q16, q18                      |
|                                       | Nincsen a tevékenység fejlesztésére irányuló aktivitás               | q10, q25                      |
| Azonnali, spontán beavatkozás         | Spontán reflexió és beavatkozás ott és azonnal                       | q4, q9, q20, q24              |
| Tervezett, késleltetett beavatkozás   | Késleltetett reflexió, reflexió a helyzettől                         | q6, q11, q14, q26             |
|                                       | Késleltetett, tervezett cselekvés                                    | q3, q7, q19, q23              |
| Racionalizált reflexió és beavatkozás | Szándékos, tudatos, szisztematikus reflexió és tervezett beavatkozás | q8, q15, q22                  |

Ezek összetartozásának ellenőrzésére, a Cronbach-féle alfa kiszámítására nincs mód, mivel nem mért, hanem rangsorolt adatokról van szó. Értékük három és mínusz három között lehet és minél nagyobb a szám, annál jobban jellemzi a pedagógust a reflexió adott típusa.

### 2.3.5. A RÉSZTVEVŐ TANÁROK BEMUTATÁSA

A kutatásba bevont pedagógusok két körből kerültek ki. A minta nagyobb részben egy kispes-  
ti, négy évvel ezelőtti kutatásunk terepéről is szolgáló, műszaki szakközépiskola tantestületé-  
ből, kisebb részt tanárként dolgozó mérnöktanár szakos egyetemi hallgatókból tevődik össze.

A kispes-  
ti szakközépiskolában kutatásunk idején 47 pedagógus állt alkalmazásában. A szemé-  
lyes megkeresések alkalmával négy fő zárkózott el a kérdőív kitöltésétől. Összesen 29 fő jut-  
tatta vissza a kitöltött kérdőívet. A válaszadási arány – a teljes tantestület létszámát alapul  
véve – 62%-os volt.

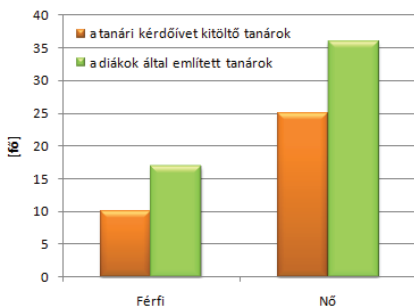
A tanulói kérdőívek 45 tanárra vonatkozóan hordoztak információkat, ez azt jelenti, hogy az  
iskolában dolgozó 47 tanárból 45-öt megemléstettek a diákok legkedveltebb vagy legkevésbé  
kedvelt tanárúkként. 28 fő a 2007-es és a 2010-es kutatások idején is az iskolában dolgozott,  
ezért a tanulók körében való megítélésük változása nyomon követhető. A tanári kérdőív kitöl-  
tésével 16 fő segítette mindkét időpontban a kutatómunkát.

A kutatásban részt vett hat tanárként dolgozó mérnöktanár-jelölt is. Mindannyian rendelke-  
zik mérnöki végzettséggel és több éves mérnöki gyakorlattal, pedagógiai felkészültséggel  
viszont nem. Öten közülük műszaki szakközép- és szakiskolában tanítanak, egy fő közgazdasá-  
gi szakközépiskolában. Egy fő dolgozik budapesti intézményben, öten pedig vidéki nagyváros-  
ok – Békéscsaba, Debrecen, Miskolc – iskoláiban végzik munkájukat. Tanítási tapasztalatuk  
két és tíz év közötti. A kutatásba önkéntesen kapcsolódtak be.

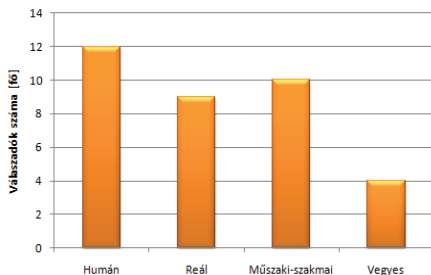
A megkérdezett tanárok száma összesen 49, a válaszadóké pedig 35 volt. A teljes tanári mintára vonatkoztatható válaszadási hajlandóság 71,4%-os.

A különböző változók közötti kapcsolatok statisztikai elemzésekor a két mintát összevontan kezeltük. Tehettük ezt azért, mert minden tanárt a maga által szolgáltatott adatok és saját diákjaik jellemeztek.

A válaszadó pedagógusok általános jellemzőit a nemek, az életkor, a tanítással töltött évek száma, a tanított tantárgyak jellege szerint a következő ábrák (7-10. ábra) szemléltetik.



7. ábra Kutatásban érintett tanárok nemek szerinti eloszlása

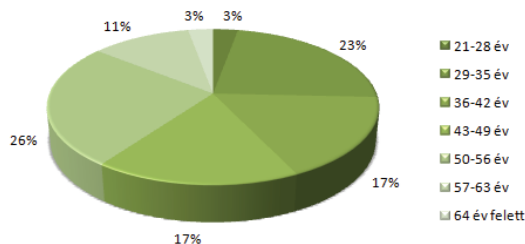


8. ábra A válaszadó tanárok tantárgyak típusa szerinti eloszlása

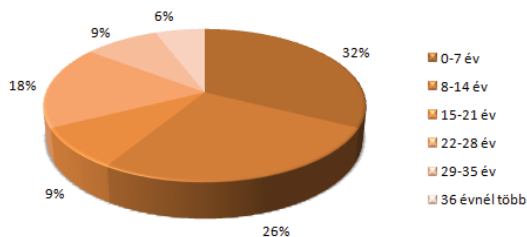
( kidolgozására. )

A pedagógusok életkora és tanítással töltött évei szerinti csoportosítása a 10-11. ábrán látható.

A diákok összesen 53 tanárról mondtak véleményt, akik közül 35 fő a tanári kérdőív kitöltésével is bekapcsolódott a kutatásba. A vizsgált minta – a diákok és a tanárok csoportja – nem alkalmas arra, hogy reprezentálja azt a populációt, melybe tartoznak. Ennek oka a minta-vételi eljárásban keresendő, melynek legfőbb szempontja olyan összetartozó tanárok és diákok vizsgálata volt, akik szívesen, őszintén vállalják e többletfeladatot. A kutatás jellege megköveteli, hogy a tanárok és a rájuk vonatkozó tanulói adatok személyenként azonosíthatók, összekapcsolhatók legyenek. (Így nyílt lehetőség a tanárok egyénenkénti megismerése után akár személyre szabott fejlesztési programok



9. ábra A válaszadó tanárok életkor szerinti eloszlása



10. ábra A válaszadó tanárok tanítással töltött éveik száma szerinti eloszlása

A vizsgált és itt bemutatott mintából kilenc tanár vállalta, hogy a kérdőívek kitöltésén túl más módszerekkel, eszközökkel is vizsgálhassuk tanári tevékenységét. Ide tartozik három fő abból a kispesti szakközépiskolából, ahol már 2007-ben is folytattunk kutatást, továbbá a hat tanárként dolgozó mérnöktanár szakos egyetemi hallgató. Az alábbiakban összefoglaljuk az egyéni vizsgálatban érintett tanárok jellemzőit. (5. táblázat)

5. táblázat Az egyéni elemzést vállaló tanárok alapjellemzői

|                          | Tanár kódja        | Életkora | Tanárként dolgozik | Tantárgyának típusa | Részvételének módja, célja   | További eszközök |
|--------------------------|--------------------|----------|--------------------|---------------------|--|------------------|
| Kispesti szakközépiskola | 1214. sz. tanárnő  | 34 év    | 11 éve             | humán               | felkérésre, a korábban is részt vett, az iskola egyik legsikeresebb tanára | interjú          |
|                          | 1233. sz. tanárnő  | 52 év    | 22 éve             | műszaki-szakmai     | felkérésre, a korábban is részt vett, középmezőnybe tartozó tanár          |                  |
|                          | 1102. sz. tanár úr | 60 év    | 35 éve             | reál                | felkérésre, az iskola egyik legkevesbé sikeres tanára                      |                  |



|  | Tanár kódja        | Életkora | Tanárként dolgozik | Tantárgyának típusa | Részvételének módja, célja  | További eszközök          |
|--|--------------------|----------|--------------------|---------------------|---|---------------------------|
| Tanárként dolgozó mérnöktanár szakos hallgatók | 3101. sz. tanár úr | 32 év    | 6 éve              | műszaki-szakmai     | önként jelentkezett, mert kíváncsi volt diákjai véleményére             | interjú<br>óramegfigyelés |
|  | 3102. sz. tanár úr | 40 év    | 3 éve              |                     | önként jelentkezett, mert nem érezte jól magát munkájában               |                           |
|  | 3103. sz. tanár úr | 51 év    | 2 éve              |                     | önként jelentkezett, hogy a kutatót segítse                             |                           |
|  | 3104. sz. tanár úr | 47 év    | 3 éve              |                     | önként jelentkezett, hogy külső, független értékelést kapjon munkájáról |                           |
|  | 3105. sz. tanár úr | 37 év    | 5 éve              |                     |   |                           |
|  | 3201. sz. tanárnő  | 44 év    | 10 éve             |                     |   |                           |

A továbbiakban részletesen bemutatjuk azokat az eszközöket és módszereket, amelyeket a táblázatban szereplő pedagógusok munkájának megismeréséhez, egyéni elemzéséhez használtunk.

### 2.3.6. A TANÁRI INTERJÚ

A pedagógusokkal készített beszélgetések célja kettős volt. Egyrészt, hogy a sikerességet befolyásoló tényezők mélyebben, érzelmi töltésükkel együtt váljanak megismerhetővé, másrészt, hogy a kutatás különböző időpontjai közt mutatkozó változások okait feltárhassuk.

A félig strukturált interjúk során használt interjúvázlat (5. melléklet) – hat korábbi beszélgetés tanulságait figyelembe véve – tizenkét kérdésből állt, melyek a következő egységekbe sorolhatók:

- A sikeresség jelentése, tartalma
  - A sikeres tanár élményei
  - Konkrét siker- és kudarcélmények a tanítással kapcsolatban
  - A tanórai sikeresség tudatos befolyásolhatósága
  - Az elmúlt évek szakmai és magánéleti tapasztalati, melyek hatással lehettek a tanári tevékenységre
- Az élmények feldolgozásának sajátosságai
  - A tapasztalatok elemzésének szükségessége
  - A tapasztalatok beépítése a tevékenység fejlesztésébe
  - Q-rendezés
- Diákokkal kapcsolatos attitűdök
  - Általában a diákokhoz fűződő kapcsolatról és annak változásairól
  - Hasonlóság tanár és diák között

- Diákként milyen tanárnak tartaná magát
- A tanári tevékenységgel kapcsolatos attitűdök
  - A tanórára való felkészülés szerepe
  - A módszerválasztás és a módszerváltoztatás szerepe

A beszélgetések előkészítésének része volt, hogy az interjúalanyok által kitöltött tanári kérdőívet áttekintsük, illetve ha volt, akkor a velük készült korábbi interjút visszahallgassuk. Ezek alapján az egyes személyek esetén az interjúvázlat egyénre szabott kérdésekkel egészült ki. Annak érdekében, hogy a beszélgetés során a résztvevők a legkisebb mértékben érezzék magukat feszélyezve, választhattak a magnófelvétel és a beszélgetés kutató általi jegyzetelése között. Az interjúalanyok kivétel nélkül a hangfelvétel mellett döntöttek. A beszélgetések 25-50 perc hosszúságúak.

Az interjúk elkészítéséhez a kispesti szakközépiskola legkedveltebb és legkevésbé kedvelt tanárai közül azokat próbáltuk megnyerni, akikkel már három évvel ezelőtt is készült beszélgetés. Végül interjú készült a kispesti szakközépiskola

- egyik legkedveltebb tanárával, aki három éve is hasonló megbecsültségnek örvendett és másodszor vállalkozott a beszélgetésre,
- az egyik legkevésbé kedvelt tanárával, aki évek óta ambivalens, kisebb részt pozitív, és egyre fokozódó negatív megítélést vált ki a diákokból és
- egy a középmezőnybe tartozó tanárával, aki három évvel ezelőtti beszélgetésünkkor még az iskola leginkább elutasított pedagógusa volt.

A beszélgetést a résztvevő hat tanárjelölttel is elkészítettük, összesen tehát kilenc személlyel.

### 2.3.7. A TANÓRA MEGFIGYELÉS

A megfigyelés minden vizsgált személynél alkalmazott főbb szempontjai a kutatási koncepcióban szereplő elemek voltak, így a tanár-diák kapcsolat, a módszeralkalmazás sajátosságai és az áramlat-élmény, a tanári reflexió működésmódjának figyelemmel kísérése. Az órák megtekintésére a diákvélemények ismeretében került sor, melyek minden vizsgált személy esetében mást tartalmaztak. Az órák látogatása során igyekezetünk magyarázatot találni a diákvéleményekre és pontosítani a tanárok kérdőív és interjú alapján kirajzolódó karakterét, különös tekintettel azokra a területekre, ahol nagy különbség volt a pedagógus és a növendékei által festett kép között.

Az elővizsgálatok során a kispesti szakközépiskolából résztvevő pedagógusok egy-egy óráját figyeltük meg, de mivel ezek sokszor „kirakat” órák lettek, ezért a jelen kutatásban más stratégiát követtünk. Egyfelől csak a tanárként dolgozó hat tanárjelölt óráinak megfigyelésére került sor, hiszen az ő esetükben a későbbi fejlesztő beavatkozás alapját is ez szolgáltatja. Másfelől pedig legkevesebb négy óra megtekintését tűztük ki célul. A vizsgált személyek megfigyelt óráinak száma az alábbiak szerint alakult. (6. táblázat)

6. táblázat Az egyéni elemzést vállaló tanárként dolgozó tanár-jelöltek megfigyelt óráinak száma

| 3103.sz. tanár | 3105.sz. tanár | 3101.sz. tanár | 3102.sz. tanár | 3104.sz. tanár | 3201.sz. tanár |
|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 4 óra          | 6 óra          | 15 óra         | 8 óra          | 4 óra          | 13 óra         |

Az órák eseményei előre meghatározott formai keretek nélkül, a kutató benyomásai alapján kerültek regisztrálásra.

A kutatási eszközök és a vizsgált személyek ismeretében figyelmünket az adatok elemzésére és értelmezésére fókuszáljuk a következőkben.

### 3. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS EREDMÉNYEI

A tanulói és tanári kérdőívekkel összegyűjtött adatok képezik a kutatás alapanyagát, melyet többségében kvantitatív, leíró és matematikai statisztikai úton dolgoztunk fel. A matematikai eljárásokkal nyerhető, általánosítható következtetések mellett főként az egyének vizsgálatának szintjén a kvalitatív elemzés jelentősége megnőtt. Egyrészt, mert a metaforák, az interjúk és a Q-módszertan alkalmazása nem csak az eredmények színesítését és gazdagítását szolgálja, hanem az egyén szintjén zajló folyamatok feltárásának elsődleges forrása. Másrészt pedig a 2007-ben és a 2010-ben végzett kutatások között végbement változások megértésének alapját képezik. Az eredményekről a következő oldalak számolnak be.

#### 3.1. A SIKERESSÉG INDIKÁTORAI ÉS ÖSSZEFÜGGÉSSRENDSZERÜK

A eredményeket a vizsgálat középpontjában álló indikátorokat és befolyásoló tényezőket sorra véve mutatjuk be. Elsőként a teljes tanári minta adataiból nyert, majd az egyén szintjén végzett vizsgálódásokból származó eredményekről számolunk be.

##### 3.1.1. A TANÁROK KEDVELTSÉGÉNEK MEGÁLLAPÍTÁSA

A kedveltségi mutató kiszámításához tanulóktól származó adatokat használtunk fel. Azokat a diákokat számoltuk össze, akik legkedveltebbként vagy legkevésbé kedveltként nevezték meg egy konkrét tanárukat.<sup>1</sup> Az egyes tanárokat kedvelők és nem kedvelők számának különbsége adja a mutatószám előjelét. A tanárok kedveltségi mutatójának kiszámítása az alábbi képlet segítségével történt.

$$\frac{k - nk}{le} * 100 = km$$

km: konkrét tanár kedveltségi mutatója [%]

k: kedvelők száma [fő]

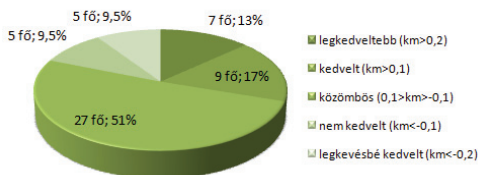
nk: nem kedvelők száma [fő]

le: lehetséges említések száma (a tanár által tanított diákok száma összesen) [fő]

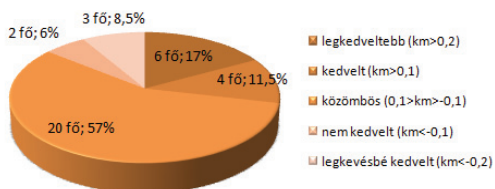
---

<sup>1</sup> A tanárként dolgozó tanárjelöltek esetén a diákok ötfokú skálán értékelhették tanáruk kedveltségét. Az összes pedagógus adatait felhasználó számításokban ezeknek a tanároknak a kedveltségét csak az öt legkedveltebbként és legkevésbé kedveltként jelölő diákok véleményét építettük be a mutatószámokba. Az egyéni elemzéseknél azonban minden rá vonatkozó diákvéleményt figyelembe vettünk.

A kedveltségi mutató alapján három csoport határozottan elkülöníthető: nem kedvelt tanárok ( $km < -10\%$ ), semleges ( $-10\% \leq km \leq 10\%$ ), kedvelt tanárok ( $km > 10\%$ ).



11. ábra A diákok által említett tanárok kedveltség szerinti eloszlása



12. ábra A válaszadó tanárok kedveltség szerinti eloszlása

Kiemelkedik a kedvelt pedagógusok köréből hét fő, akit tanítványainak több mint 20%-a legkedveltebb tanárának tekint. Ehhez hasonlóan öt tanár válik ki a nem kedveltek csoportjából is. Kedveltség szempontjából semlegesnek tekintettük azokat a tanárokat, akik sem legkedveltebbként, sem legkevésbé kedvekként nem emelt ki egyetlen tanuló sem – összesen két fő –, vagy azonos számú diák kedveli és utasítja el személyüket. A különböző kedveltségű tanár-

csoportok arányát szemlélteti a 11. ábra mindazokra vonatkozóan, akiket a tanulók említettek, a 12. ábra pedig a tanári kérdőívet kitöltők körére szűkítve.

### 3.1.2. A TANÁROK EREDMÉNYESSÉGÉNEK MUTATÓI

A tanárok eredményességének megállapításakor is a tanulóktól kapott adatokkal dolgoztunk. Minden olyan pedagógus eredményességével kapcsolatban rendelkezésre állnak információk, akit legalább egy diák legkedveltebb vagy legkevésbé kedvelt tanárának választott. Mint már korábban említettük a legkézenfekvőbb tényező – a tanulók érdemjegye – nem elegendő a tanári munka eredményességének jellemzésére. Hiteles képet több dimenzió együttes vizsgálata nyújthat, hiszen a pedagógusok egymással össze nem hasonlítható módon értékelik növendékeik teljesítményét. A vizsgált jellemzők köre emiatt bővült a következőkkel: tantárgyi

eredmény két különböző időpontban, tantárgyhoz való tanulói attitűd két eltérő időpontban, a diákok tanórai aktivitása.

Az eredményesség egyes mutatószámainak átlagszámítással alakítottuk ki.

$$\frac{\sum k_t + \sum nk_t}{k + nk} = em_{teljesítmény}$$

Jelmagyarázat:

$em_{teljesítmény/attitűd/aktivitás}$ : eredményesség mutatók a tanulói teljesítmény/attitűd/órai aktivitás alapján

$$\frac{\sum k_{aü} + \sum nk_{aü}}{k + nk} = em_{attitűd}$$

$k_t/k_{aü}/k_{ak}$ : tanárt kedvelő tanulók érdemjegye jelenleg/tantárgyhoz való attitűdje jelenleg/ tanórai aktivitása

$$\frac{\sum k_{ak} + \sum nk_{ak}}{k + nk} = em_{aktivitás}$$

$nk_t/nk_{aü}/nk_{ak}$ : tanárt nem kedvelő tanuló érdemjegye jelenleg/tantárgyhoz való attitűdje jelenleg/ tanórai aktivitása

k: tanárt kedvelő diákok száma

nk: tanárt nem kedvelő diákok száma

A tanulás hatékonyságát a kiegyensúlyozott tanulói közérzet segíti, továbbá a tehetség fejlesztéséhez a diákoknak szükségük van a tanulási tevékenységhez kapcsolódó flow-élményekre (Csíkszentmihályi és mtsi., 2010; Oláh, 2005), ezért a tanárok eredményességének mutatója lett, hogy képesek-e ilyen légkört és tanulói közérzetet teremteni óráikon.

$$\frac{\sum k_{f/a/sz} + \sum nk_{f/a/sz}}{k + nk} = em_{diák-flow/apátia/szorongás}$$

Jelmagyarázat:

$em_{diák-flow/apátia/szorongás}$ : eredményesség mutató a tanulói flow/apátia/szorongás alapján

$k_{diák-flow/apátia/szorongás}$ : tanárt kedvelő tanulók flow/apátia/szorongás értékei

$nk_{diák-flow/apátia/szorongás}$ : tanárt nem kedvelő tanulók flow/apátia/szorongás

k: tanárt kedvelő diákok száma

nk: tanárt nem kedvelő diákok száma

A kutatásban érintett pedagógusok eredményességének mutatóit a 13-14. ábrák szemléltetik. (190. oldal)

### 3.1.3. A TANÁROK KÖZÉRTÉNEK JELLEMZŐI

A tanárok közérzetének megállapításához használt adatok maguktól a pedagógusoktól származtak. Az Oláh-féle flow kérdőív mellett attitűdskálákat alkalmaztunk. Az ehhez kapcsolódó

mutatószámokat a fentiekhez hasonló módon minden egyes tanárra vonatkozóan átlagszámítással alakítottuk ki.

$$\frac{\sum \text{flow / apátia / szorongás}_\text{itemek}_\text{értékei}}{\text{itemek}_\text{száma}} = \text{kém}_{\text{tanár-flow / apátia / szorongás}}$$

$$\frac{\sum \text{elégedettség / kiteljesedés / jövő / ideálitávolság}_\text{itemek}_\text{értékei}}{\text{itemek}_\text{száma}} = \text{kém}_{\text{elégedettség / kiteljesedés / jövő / ideálitávolság}}$$

A kutatás során a sikeresség fogalmát úgy definiáltuk, hogy abban a kedveltség, az eredményesség és a jó közérzet egyszerre van jelen. E komponensek kapcsolatrendszerének sokoldalú feltárását összefüggés és különbözőségvizsgálatok tették lehetővé, melyek eredményeit az alábbiakban foglaljuk össze.

#### 3.1.4. KEDVELTSÉG ÉS EREDMÉNYESSÉG

A tanárok kedveltségének és eredményességének kapcsolatát Spearman-féle korrelációs együtthatók számításával vizsgáltuk. Ezek szerint a kedveltség mértéke pozitív szignifikáns kapcsolatban van az eredményesség mutatói közül

- a diákok tantárgyból kapott osztályzataival ( $r=0,423$   $p=0,001$   $N=52$ ),
- a tanulók osztályzatainak változásával ( $r=0,62$   $p=0,0001$   $N=52$ ),
- a diákok órai – a tananyag feldolgozásával összefüggő – aktivitásával ( $r=0,723$   $p=0,0001$   $N=52$ ),
- a diákok tantárgyhoz való aktuális attitűdjével ( $r=0,813$   $p=0,0001$   $N=52$ ),
- a tanulók tantárggyal kapcsolatos attitűdjének változásával ( $r=0,692$   $p=0,0001$   $N=52$ ) és
- a diákok tanórai flow mutatójával ( $r=0,798$   $p=0,0001$   $N=52$ ).

Ugyanakkor a tanárok kedveltsége negatív szignifikáns együtt járást mutat

- a diákok apátia mutatójával ( $r= -0,829$   $p=0,0001$   $N=52$ ) és
- a diákok szorongás mutatójával ( $r= -0,725$   $p=0,0001$   $N=52$ ).

Megállapítható, hogy a vizsgált pedagógusok esetében kedveltség és eredményesség igen nagy valószínűséggel együtt jár. Mann-Whitney-próbával tártuk fel, hogy a különböző

kedveltségű tanárok csoportjainak eredményessége közti különbségek szignifikánsak-e. (7. táblázat)

7. táblázat A különböző kedveltségű tanár csoportok eredményessége

|   | Elutasított tanárok<br>N= 10 fő | Semleges tanárok<br>N= 27 fő | Kedvelt tanárok<br>N= 15 fő |
|---|---------------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| Diákok átlagos tantárgyi eredménye jelenleg     | 2,8                             | 3,3                          | 3,5                         |
| Diákok tantárgyi eredményének átlagos változása | -0,53                           | -0,16                        | 0,14                        |
| Átlagos tanulói aktivitás a tanórákon           | 2,53                            | 3,26                         | 3,85                        |
| Tanulói attitűd jelenleg a tantárgyhoz          | 2,17                            | 3,34                         | 3,98                        |
| Tanulói attitűd változása                       | -0,87                           | 0,02                         | 0,5                         |
| Diákok flow-mutatója                            | 1,75                            | 2,93                         | 3,45                        |
| Diákok apátia-mutatója                          | 3,06                            | 2,19                         | 1,63                        |
| Diákok szorongás-mutatója                       | 2,86                            | 2,12                         | 1,75                        |

A kedvelt és nem kedvelt tanár csoport kapcsán a különbözőség  $p < 0,05$  szinten szignifikáns a tantárgyból kapott osztályzatok tekintetében, és az eltérés  $p < 0,01$  szinten szignifikánsnak bizonyult a tantárgyi osztályzatok változása, a tantárgyhoz való attitűd és attitűdváltozás, valamint a tanórai aktivitás, a tanulói flow-, apátia- és szorongás-mutató esetében. A semleges és kedvelt tanárok diákjainak tanórai aktivitása, tantárggyal kapcsolatos attitűdje, flow- és apátia-mutatója  $p < 0,01$  szinten szignifikáns, továbbá a tantárgyi eredmények és tantárgyhoz való attitűd változása, a szorongás-mutatók térnek el  $p < 0,05$  szinten szignifikánsan. A kedvelt és a semleges megítélésű pedagógusok tantárgyaiból kapott osztályzatok közötti különbözőség az egyetlen, mely nem szignifikáns. A semleges és az elutasított tanárok csoportja közötti különbségek az előzőekhez hasonlóan minden tényező kapcsán szignifikánsak, kivéve a tanulók osztályzatai közötti differenciát.

A tanárok kedveltségének és eredményességének összefüggése cáfolja azt a gyakran hallható álláspontot, miszerint a diákok azokat a tanárokat szeretik, akik osztogatják a jó jegyeket vagy az órákon megengedett a lazálás.

Elgondolkodtató adatokat tartalmaz a 8. táblázat. A tanulók legfrissebb osztályzatai szorosabb kapcsolatban vannak a tárgyat tanító tanár kedveltségével, mint saját bizonyítványuk átlagával, továbbá a tantárgy tanulásának kezdeti időszakában kapott jegyek szorosabb kapcsolatban vannak a tanuló bizonyítványátlagával, mint a később szerzett osztályzatok. A diákok legkedveltebb vagy a legkevésbé kedvelt tanáruk tantárgyából kezdetben kapott osztályzatai



közt nincs szignifikáns különbség. Tehát amikor egy új tanár kezd együtt dolgozni az osztállyal, akkor a diákok a rájuk jellemző átlagos teljesítményszintet produkálják. A diákok egy része később azonban lefelé vagy felfelé eltér saját átlagos teljesítményétől. Vélhetően kiemelkedő szerepe van a tanár kedveltségének abban, hogy diák önmagára jellemző átlagos, azt meghaladó vagy annál csekélyebb energiát mozgósít egy konkrét tantárgy tanulásakor.

8. táblázat Kedveltség és eredményesség közötti összefüggések

|                                   | Diák bizonyítvány átlaga         | 2010 évi kedveltség              | Diák régi osztályzatai a tárgyból |
|-----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| Diák régi osztályzatai a tárgyból | $r=0,384$<br>$p=0,005$<br>$N=52$ | -                                | -                                 |
| Diák új osztályzatai a tárgyból   | $r=0,353$<br>$p=0,01$<br>$N=52$  | $r=0,432$<br>$p=0,001$<br>$N=52$ | $r=0,709$<br>$p=0,0001$<br>$N=52$ |

Ugyanakkor az, hogy a tanárnál elsőként kapott osztályzat igen szoros pozitív kapcsolatban van a későbbiekben kapott osztályzatokkal, azt jelentheti, hogy a diákok többségének erőfeszítései nemigen változnak az adott tantárgy tanulásának idején, vagy az elsőként szerzett osztályzatok nehezen módosítható kategóriaként veszik körül a tanulókat.

### 3.1.5. KÖZÉRTET ÉS EREDMÉNYESSÉG

Feltételeztük, hogy a jobb tanári közérzet magasabb tanulói teljesítményt eredményez. Sokak (Csíkszentmihályi, 2010; Gombos – Bányai – Varga, 2009; Oláh, 2005; Heine, 1996) szerint pedig a jobb tanulói közérzet is javítja a tanulás hatékonyságát. Az Oláh Attila féle flow-kérdőív eredményei mind a diákoktól, mind a tanároktól rendelkezésünkre álltak, ezért lehetővé vált a feltevések ellenőrzése. (9. táblázat)

A lenti táblázatba foglaltak alapján megállapítható, hogy a tanulói közérzet és a tanár eredményességét tükröző egyéb mutatók – tanulók osztályzattal mérhető teljesítménye, tárgyhoz való attitűdje és órai aktivitása – a feltételezésekkel egyezően szoros pozitív összefüggést mutatnak. Ebből következik, hogy az iskolai munka élvezetessége és eredményessége kéz a kézben jár.

Amennyiben a tanárok közérzete felől közelítjük meg a kérdést, úgy a tanári apátia és a diákok tantárgyhoz való hozzáállása, továbbá a pedagógus szorongásának mértéke és a diákok tantárgyi teljesítménye között fedezhetünk fel negatív korrelációt. Az előbbi egyszerűen magyarázható: ha a pedagógus maga is unja tárgyának tanítását, miként kelthetne iránta érdeklődést, lelkesedést diákjaiban.

9. táblázat A tanári és tanulói közérzet kapcsolata az eredményesség mutatóival

|                  |                     | Legfrissebb osztályzatok a tárgyból | Az osztályzatok változása        | Diákok órai aktivitása           | Attitűd a tárgyhoz               | Tárgyhoz való attitűd változása  |
|------------------|---------------------|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Diákok közérzete | Flow-mutató         | $r=0,852$<br>$p<0,01$<br>$N=34$     | $r=0,631$<br>$p<0,01$<br>$N=34$  | $r=0,864$<br>$p<0,01$<br>$N=34$  | $r=0,871$<br>$p<0,01$<br>$N=34$  | $r=0,435$<br>$p=0,01$<br>$N=34$  |
|                  | Apátia-mutató       | $r=-0,64$<br>$p<0,01$<br>$N=34$     | $r=-0,493$<br>$p<0,01$<br>$N=34$ | $r=-0,816$<br>$p<0,01$<br>$N=34$ | $r=-0,863$<br>$p<0,01$<br>$N=34$ | $r=-0,555$<br>$p<0,01$<br>$N=34$ |
|                  | Szorongás-mutató    | $r=-0,639$<br>$p<0,01$<br>$N=34$    | -                                | $r=-0,712$<br>$p<0,01$<br>$N=34$ | $r=-0,79$<br>$p<0,01$<br>$N=34$  | $r=-0,534$<br>$p<0,01$<br>$N=34$ |
| Tanár közérzete  | Apátia-mutató       | -                                   | $r=-0,4$<br>$p<0,05$<br>$N=34$   | -                                | -                                | -                                |
|                  | Szorongás-mutató    | $r=-0,366$<br>$p<0,05$<br>$N=34$    | $r=-0,356$<br>$p<0,05$<br>$N=34$ | -                                | $r=-0,368$<br>$p<0,05$<br>$N=34$ | -                                |
|                  | Elégedettség-mutató | -                                   | -                                | -                                | -                                | $r=0,355$<br>$p<0,05$<br>$N=34$  |
|                  | Kiteljesedés-mutató | -                                   | -                                | -                                | -                                | $r=0,345$<br>$p<0,05$<br>$N=34$  |
|                  | Jövőkép-mutató      | $r=0,42$<br>$p<0,05$<br>$N=34$      | -                                | -                                | -                                | -                                |

Meglepő és várakozásainkkal ellentétes, hogy a tanári flow nincs összefüggésben az eredményesség egyetlen vizsgált tényezőjével sem. Sőt, a korábbi kutatásokkal ellentétben (Oláh, 2005) a tanárok és a diákok flow-mutatója között sem mutatható ki együtt járás. Ennek hátterében homlokzatónó magatartás húzódnak meg: azok a pedagógusok, akik valójában csekély élvezetet lelnek munkájukban, nem vállalták ezt a kérdőív kitöltésekor. Ezt a magyarázatot erősíti az is, hogy a tanár szorongása viszont pozitív kapcsolatban van a tanulók apátia és szorongás mutatóival.

Pozitív önbeteljesítő jóslat működése fedezhető a pozitívabb tanári jövőkép és a jobb osztályzatok együtt járása mögött. A tanár elégedettsége és kiteljesedése összefügg a diákok tantárgyához való attitűdjének változásával, amit egy egymást erősítő láncszemként értelmezhetünk. Minél inkább megelégedésre szolgál a tanárnak saját tevékenysége, annál inkább képes pozitívan befolyásolni a diákok attitűdjét a tantárgyához és minél inkább pozitív viszonyulást tapasztal a növendékei részéről a tantárgya iránt, annál inkább elégedettnek, motiváltnak érzi magát.

### 3.1.6. KÖZÉRZET ÉS KEDVELTSÉG

A kedveltség és a közérzet között mindössze egy említésre méltó összefüggést fedeztünk fel. A kedveltség a tanár szorongás-mutatójával negatív szignifikáns ( $r=0,388$   $p=0,021$   $N=35$ ) kapcsolatban áll.

A 10. táblázat tanúsága szerint az eltérő kedveltségű csoportok közérzetének legtöbb mutatószáma között feltevéseink szerinti különbség tapasztalható.

10. táblázat A különböző kedveltségű tanárcsoportok közérzete

|                         | Elutasított tanárok<br>N= 5 fő | Semleges tanárok<br>N= 20 fő | Kedvelt tanárok<br>N= 10 fő |
|-------------------------|--------------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| Tanári flow-mutató      | 3,33                           | 3,8                          | 3,8                         |
| Tanári apátia-mutató    | 1,6                            | 1,45                         | 1,43                        |
| Tanári szorongás-mutató | 2,33                           | 2,03                         | 1,73                        |
| Ideálhoz való közelség  | 3,3                            | 3,8                          | 4                           |
| Kiteljesedés-mutató     | 3,1                            | 3,5                          | 3,6                         |
| Elégedettség-mutató     | 4                              | 3,94                         | 4,15                        |
| Jövőkép-mutató          | 3,53                           | 4,03                         | 3,87                        |

A különböző kedveltségű pedagóguscsoportok adataiban tapasztalható eltérések egyike sem szignifikáns. Feltételezéseink szerint ennek magyarázata az alkalmazott kérdőívekben kerekendő, mert általuk a disszimulációs tendenciák érvényesülése nem akadályozható meg.

### 3.1.7. SIKERESSÉG, MINT A KEDVELTSÉGET, EREDMÉNYESSÉGET ÉS KÖZÉRZETET EGYESÍTŐ FAKTOR

Hipotéziseink szempontjából lényeges volt, hogy a kutatásban résztvevő tanárok körében a sikeresség három indikátora – a kedveltség, az eredményesség és a közérzet – együttes jelenléte hogyan alakul.

A kedveltség, az eredményesség és tanári közérzet kölcsönös összefüggését feltételező hipotézis vizsgálatát faktoranalízissel végeztük el. A faktoranalízis elvégzésének feltételei – az esetek száma legalább ötszöröse a változóknak, illetve a változók közelítőleg normális eloszlást mutatnak – teljesültek ( $KMO=0,828$ ). A számításokban változóként a tanárok relatív kedveltsége, a diákok osztályzatai, tanórai aktivitása, tantárgyhoz való attitűdje, flow-mutatója, valamint a tanár flow-mutatója szerepelt. A faktoranalízis eredményei alapján ezek a változók

egyetlen – általunk sikerességnek nevezett – faktorba tömörülnek, mely a variancia 68,5%-át magyarázza. A faktor leggyengébb, de annak egységét meg nem bontó eleme a tanári flow-mutató. Ebből arra következtethetünk, hogy a hipotézisben megfogalmazottak helytállóak.

A faktoranalízis eredményeire támaszkodva a vizsgált pedagógusokat kétféle csoportokba soroltuk a szerint, hogy sikeresnek vagy sikertelennek tekinthetők-e, illetve a középmezőnybe tartoznak-e. A csoportok kétféle módszerrel is kialakításra kerültek, melyek végül meg egyező eredményt hoztak. Elsőként a faktoranalízis egyes személyekhez tartozó faktorpontjai alapján állítottunk fel sorrendet a válaszadó pedagógusokból. (6. melléklet) A kategóriákba sorolás másik eljárása során a sikeresség – fentiekben már bemutatott – három indikátorához tartozó tizenkét mutatószámot vettük figyelembe. (11. táblázat) (7. melléklet) (Bár a tanárok közérzetét nem csak a flow kérdőívvel igyekeztünk feltárni, hanem más attitűdskálák segítségével is, az összehasonlíthatóság érdekében csak a diákok és tanárok körében egyaránt alkalmazott flow-kérdőívvel gyűjtött adatokra támaszkodtunk a sikeresség meghatározásakor.)

A sikeres tanárok csoportjába sorolás feltételei voltak, hogy a konkrét pedagógusra vonatkozóan legalább 10 diáktól származnak az adatok és a tizenkét elem pontértékei legfeljebb háromban alacsonyabbak, vagy kettőben alacsonyabbak és kettőben átlagosak az adott tényező átlagánál.

A sikertelen tanárok csoportjába kerülés feltétele volt, hogy a konkrét pedagógusra vonatkozóan legalább 10 diáktól származnak az adatok és a tizenkét elem pontértékei legalább hét elemnél az átlagosnál alacsonyabbak és két területen átlagosak, vagy nyolc elemnél az átlagosnál alacsonyabbak.

11. táblázat A sikeresség megállapításában használt tényezők

|                               | Kedveltség       | Relatív kedveltség   |
|-------------------------------|------------------|--|
|                               | Eredményesség/1. | Diákok osztályzattal kifejezhető teljesítménye<br>A diákok osztályzattal kifejezhető teljesítményének változása<br>Diákok órai aktivitása<br>Diákok tantárgyhoz való attitűdje<br>A diákok tantárgyhoz való attitűdjének változása |
| Diákok által megadott adatok  | Eredményesség/2. | Diákok flow-mutatója<br>Diákok apátia-mutatója<br>Diákok szorongás-mutatója  |
| Tanárok által megadott adatok | Tanári közérzet  | A tanár flow-mutatója<br>A tanár apátia-mutatója<br>A tanár szorongás-mutatója   |

A sikeresség mértéke szerinti kategóriák képezték az almintákat a további elemzések során. A sikeresnek tekinthető tanárok 77,7%-a, a középmezőnybe soroltak 52%-a és a sikertelen tanárok 71%-a vett részt a tanári kérdőív kitöltésében is. Összesen kilenc pedagógus kiemelésre került a mintából azért, mert a kisszámú rájuk vonatkozó diákvélemény miatt, nem voltak egyértelműen besorolhatóak a sikeres, a sikertelen tanárok csoportjába vagy a középmezőnybe. Ezért tér el a minta létszáma a következőkben a csoportok közötti különbségek vizsgálatánál.

12. táblázat A különböző kedveltségű tanárszempontok eredményessége

|   | Sikertelen tanárok<br>N= 7 fő | Középmezőny<br>N= 8 fő | Sikeres tanárok<br>N= 11 fő |
|---|-------------------------------|------------------------|-----------------------------|
| Diákok bizonyítványátalaga                      | 3,2                           | 3,3                    | 3,4                         |
| Diákok átlagos tantárgyi eredménye kezdetben    | 3,07                          | 3,24                   | 3,6                         |
| Diákok átlagos tantárgyi eredménye jelenleg     | 2,38                          | 3,02                   | 3,8                         |
| Diákok tantárgyi eredményének átlagos változása | -0,69                         | -0,21                  | 0,16                        |
| Átlagos tanulói aktivitás a tanórákon           | 2,52                          | 3,25                   | 3,77                        |
| Tanulói attitűd a tantárgyhoz kezdetben         | 2,99                          | 3,01                   | 3,6                         |
| Tanulói attitűd jelenleg a tantárgyhoz          | 2,16                          | 3,47                   | 4,04                        |
| Tanulói attitűd változása                       | -0,83                         | 0,45                   | 0,43                        |
| Diákok flow-mutatója                            | 1,77                          | 3                      | 3,53                        |
| Diákok apátia-mutatója                          | 2,87                          | 2,12                   | 1,61                        |
| Diákok szorongás-mutatója                       | 2,85                          | 2,18                   | 1,63                        |

A három csoport közötti – 12. táblázatból leolvasható – különbségeket Mann-Withney próbával elemeztük.

A csoportok között nem találtunk számottevő eltérést abból a szempontból, hogy

- a csoportba tartozó tanárok mennyi ideje dolgoznak tanárként,
- milyen bizonyítványátalagallal rendelkeznek a diákjaik.

Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy ha a vizsgált tanárok között nem volt különbség a tantárgyaikat tanulni kezdő diákok bizonyítványátalaga között, akkor egyiküknek sem volt könnyebb vagy nehezebb eredményt elérni, hiszen hasonló tanulói mezőnyben mérettek meg. Tehát a tanár sikerességét nem indikálhatta sem az, hogy kiemelkedő képességekkel, felkészültséggel

és szorgalommal rendelkező vagy éppen felzárkóztatásra szoruló diákokat tanít, sem pedig az, hogy mennyi tanítási tapasztalat birtokában van.

A számítások szignifikáns különbséget mutatnak abban, hogy a sikeres tanárok tantárgyaihoz a diákok pozitívabb attitűddel állnak a tárgy tanulásának kezdetén, mint a középmezőny ( $p=0,002$ ) vagy a sikertelen tanárok tantárgyához ( $p=0,011$ ). Ez egyfelől visszavezethető arra, hogy egy kifejezetten jó vagy éppen rossz hírben álló pedagógussal, nagyobb kedvvel vagy rémülettel kezdik meg a munkát a tanítványok. Másfelől a tanár bemutatkozása, a tantárgy első néhány órája meghatározó lehet a közös munka hangulatának, stílusának kialakításában.

A tanári kedveltség és eredményesség viszonyát tárgyaló fejezetben kitértünk arra, hogy a tanár kedveltsége nagy valószínűséggel hozzájárul a tanulók tanulmányi teljesítményének pozitív változásához és látjuk, hogy a tantárgy iránti attitűd a sikeres tanárok tantárgya iránt már a közös munka kezdetén pozitívabbá válik, mint a sikertelen pedagógusok tantárgyai iránt. Így nem meglepő, hogy a diákok kezdetben kapott osztályzatai következetesen jobbak a sikeres tanárok tárgyaiból, mint a sikertelen tanárokéból ( $p=0,035$ ).

A Mann-Withney próbával végzett számítások szerint az eltérések szignifikánsak a sikeres és sikertelen tanárok alábbi eredményességi mutatói között:

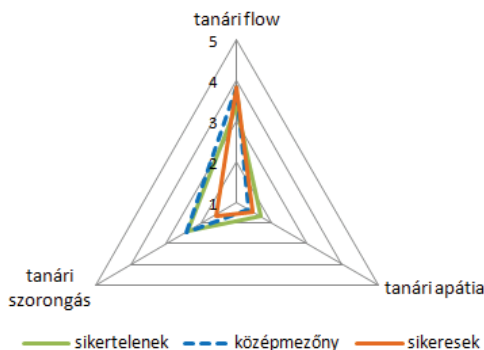
- a diákok legfrissebb osztályzatai a vizsgált tanár tárgyból ( $p=0,0001$ ),
- a tanulói teljesítmény változása ( $p=0,0001$ ),
- a diákok órai aktivitása ( $p=0,0001$ ),
- a pedagógus tantárgyhoz való aktuális attitűd ( $p=0,0001$ ),
- a tantárgy iránti attitűdök változása ( $p=0,001$ ),
- a tanulói flow, az apátia és a szorongás mutatószámai ( $p=0,0001$ ).

A sikeres tanárok eredményességét mutató számok  $p<0,05$  szinten szignifikánsan kedvezőbbek a középmezőny azonos adatainál a tanulók apátia-mutatója tekintetében, továbbá  $p<0,01$  szinten szignifikánsan magasabb eredményeket érnek el a legutóbbi tanulói osztályzatok, a diákok tantárgyuk iránti attitűdjei, a növendékek flow-mutatója terén.

A középmezőny tanárai a tanulók osztályzattal mérhető teljesítményének változását, valamint a diákok szorongását kivéve, minden egyéb eredményességi mutató tekintetben következetesen jobbak, mint a sikertelenek.

A különbözőségvizsgálatok (Mann-Withney próba) szerint sikeres és sikertelen tanárok között a flow-kérdőív adatain alapuló flow-, és apátia-mutatóban nincs szignifikáns különbség. (15.

ábra) Ugyanakkor a sikeres tanárookra a tanári tevékenységgel összefüggő szorongás szignifikánsan kevésbé jellemző, mint a sikertelen ( $p=0,02$ ) és a középmezőnyhöz tartozó kollégáikra ( $p=0,003$ ).



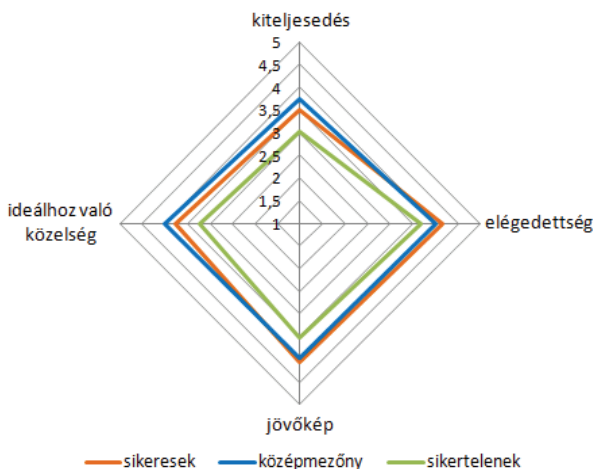
15. ábra A tanársoportok tanítással kapcsolatban megélt flow-, szorongás- és apátia-mutatói

Meglátásaink szerint a flow és az apátia dimenziójában azért nem mutatható ki különbség, mert a tanárok nem maradhattak anonimek a kérdőív kitöltésekor. Tudták, hogy a kérdőívek egyéni elemzésnek lesznek kitéve, ez pedig az énkép védelme érdekében növeli a disszimulációs nyomást. Ebben a helyzetben nehezen felvállalható, ha a pedagógus nem élvezi vagy unja a tanári tevékenységet.

Töprengésre készítettek azoknak a sikeres és sikertelen tanárokhöz tartozó esetek, melyekben mind a flow, mind a szorongás magas számértékkel bír. Hogyan lehetséges, hogy egyszerre élvezetes és igen szorongató érzés a tanítás? Hogyan lehet, hogy a szorongás nem akadályozza az áramlatélmény megéltését? Az ellentmondásból két következtetés is levonható: egyrészt a sikertelen tanárok részéről az a magatartás, hogy tanítással kapcsolatos negatív (anti-flow) élményeiket nem kívánták nyíltan vállalni. Másrészt pedig, hogy a sikeres és a sikertelen tanárok szorongása vélhetően nem ugyanarról a tőről fakad. Mason (2002) szerint a tanárok egy része azért frusztrált, mert nem tud megelégedni az „elég jóval”, hanem a tökéletesre törekszik. Ezzel összhangban az interjú során az egyik magas flow és szorongás értékkel jellemezhető sikeres (3101. sz.) tanár elmondta, hogy mindig elégedetlen magával, a magának állított magas mérce teljesítésével bajlódik. A sikertelen tanárok szorongását kiváltó fenyegetés forrására – ahogy majd a diákokkal kapcsolatos attitűdök és reflexiók sajátosságok vizsgálatánál

részletesen is tárgyaljuk – elhárításai mutatnak rá. A tanulók tanárra gyakorolt hatásának és a diákok visszajelzéseinek fogadását a sikertelen tanárok elutasítják. Így védekeznek a számos, naponta megélt negatív visszajelzés ellen. A sikertelen tanárokat tehát inkább a negatív külső visszajelzések és az ebből fakadó külső és belső konfliktusok kínozzák.

A tanári közérzet egyéb mutatószámait elemezve a 16. ábrán jól látható, hogy a sikertelen tanárok minden mutató tekintetében alacsonyabbra értékelték közérzetüket, mint a középmezőnybe tartozó vagy a sikeres kollégáik. A sikeres pedagógusok mutatószámai a munkájukkal való elégedettség és a jövőkép tekintetében pozitívabbak a másik két csoportba tartozókénál. A Mann-Withney próbák elvégzése után azonban azt kell mondanunk, hogy a különbségek csupán egy dimenzió kapcsán bizonyultak szignifikánsnak.



16. ábra A tanárcsoportok közérzetének mutatószámai

A sikertelen és középmezőny között a közérzet kiteljesedés-mutatójában ragadható meg számottevő ( $p=0,021$ ) eltérés. Tehát a sikertelen tanárok számára a tanári tevékenység kevésbé jelenti személyiségük kibontakozását, kevésbé érzik úgy, hogy pontosan azt a munkát végzik, ami leginkább nekik való. A kiteljesedés dimenziója azért is lényeges, mert a tanárok pálya iránti elkötelezettséget elsősorban a személyes kiteljesedés érzése eredményezi Dinham, Scott és Stone (2001) kutatásai szerint.



Az interjúk és óralátogatások nyilvánvalóvá tették, hogy a kiégéssel küzdő és a sikeres tanárok közérzete között kézzel fogható különbség van. A flow-kérdőívvel és a saját kidolgozású kérdőívvel azonban – feltételezéseink szerint az kitöltők azonosíthatóságából fakadóan és az elvárásoknak megfelelő válaszadás miatt – ezek az eltérések nem voltak jól megragadhatók.

### 3.1.8. A HÁTTÉRVÁLTOZÓK ÉS A SIKERESSÉG INDIKÁTORAI

Egybehangzóan azokkal a kutatási eredményekkel (Saád, 2006; Nagy M., 2005; Goldhaber, 2002), melyek a tanárok életkora és tanítással töltött éveinek száma, valamint a tanár eredményessége, hatékonysága között nem találtak kapcsolatot, számításaink szerint az említett jellemzők sem a kedveltséggel, sem az eredményességgel, sem pedig a flow-kérdőív alapján megállapítható tanári és tanulói közérzettel semmilyen összefüggést sem mutatnak. A tanárok tanítással töltött idejével negatív szignifikáns korrelációt mutat a jövőkép-mutatójuk ( $r=-0,392$   $p=0,022$   $N=35$ ).

Keresztábra elemzéssel vizsgáltuk, hogy a sikeresség összefügg-e a tanár által oktatott tantárgy típusával, mert a pedagógusok gyakran arra hivatkoznak, hogy „könnyebben szeretik az embert, ha magyar szakos, mintha fizikát tanít”. Az elemzés azonban azt az eredményt hozta, hogy a tantárgy típusa – úgymint humán, reál, műszaki-szakmai – nincs kapcsolatban a tanár sikerességével.

A tanárok nemének sikerességben játszott szerepét is keresztábra elemzéssel igyekeztünk feltárni. A számítások szerint a sikerességben nem tölt be lényeges szerepet a pedagógus neme.

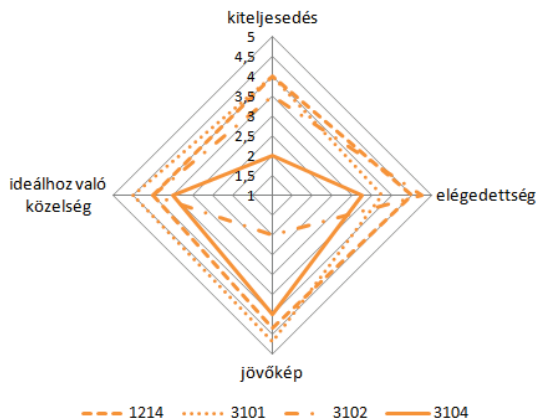
*Összegzésként elmondható, hogy a hipotéziseinkben megfogalmazottakkal megegyezően a tanárok kedveltsége, eredményessége és közérzete egyetlen faktor összetevőit képezik. A sikeres, sikertelen és a középmezőnybe tartozó tanárok tanulóinak teljesítménye, tanórai aktivitása, tantárgyhoz való viszonyulása között szignifikáns eltérések mutathatók ki a sikeresebb pedagógusok javára. Számításaink egyik lényeges eredménye, hogy egy diák adott tantárgyból nyújtott teljesítményének pozitív vagy negatív eltérése a tanulóra jellemző átlagos teljesítménytől, kapcsolatba hozható a tantárgyat tanító tanár kedveltségével. Megerősíthető az az elképzelésünk is, miszerint a tanórák – Flow-kérdőívvel vizsgálható – élvezetessége és a tanárok eredményessége – tanulói érdemjegyek, aktivitás, tantárgyhoz való attitűd – szoros pozitív együtt járást mutat. A tanárok önbevallásán alapuló, közérzetre vonatkozó kérdéseken az eltérő sikerességű csoportok közötti különbségek – bár általában hipotéziseink szerint alakultak –, igen csekélyek és nem szignifikánsak, kivéve a tanári szorongás-mutatót.*

### 3.1.9. KONKRÉT TANÁROK SIKERESSÉGI INDIKÁTORAI

Az egyénileg is vizsgált kilenc pedagógus kedveltségét, eredményességét és közérzetét a következőkben kívánjuk bemutatni.

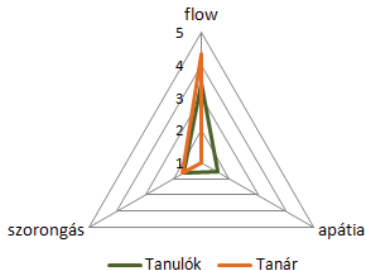
#### Sikeres tanárok

Az **1214. számmal jelölt tanárnő** népszerűsége diákjai körében igen magas, az általa oktatott tanulók több mint 25%-a kedvenc tanárának tartja. Egyetlen növendéke érezte úgy, hogy tanárai közül legkevésbé őt kedveli. Jellemzésében a tanítványai kedvességét, segítőkészségét, érdekes oktatási módszereit és irántuk való nyitottságát, érzékenységet tartják legfőbb erényeinek. Tantárgyaiból a diákok az átlagnál valamivel magasabb, 3,5 körüli eredményt nyújtanak, átlagosan az órák 60-80%-ban aktívak a tananyag feldolgozásával kapcsolatban, tárgyhoz való attitűdjük pedig ötös skálán értelmezve átlagosan négyes.

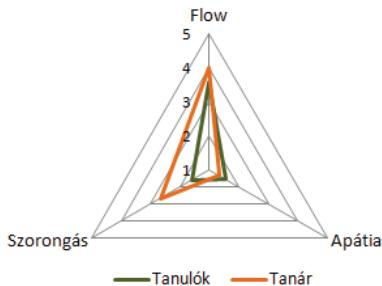


17. ábra Az egyéni elemzést vállaló sikeres tanárok közérzetének mutatói

Saját bevallása szerint a tanári tevékenységgel kapcsolatos közérzete jó. (17. ábra) Személye kibontakozásának terepeként éli meg hivatását, feladatainak ellátása elégedettséggel tölti el, jövőjét is ezen a pályán tervezi és úgy véli, hasonlít ahhoz a tanárhoz, akit ideálisnak tekint.



18. ábra Az 1214. sz. tanár és tanítványai flow-, apátia és szorongás mutatói



19. ábra A 3101. sz. tanár és tanítványai flow-, apátia és szorongás mutatói

Ezzel harmonizálnak a flow-kérdőívvel felvett adatok is. (18. ábra) Tanári munkáját nagy örömmel, kevés szorongással és apátiával végzi. Lényeges rámutatni arra, hogy a tanár és a diákok flow, apátia és szorongás görbéi meglehetősen nagy átfedést mutatnak.

### A 3101. kóddal rendelkező tanár

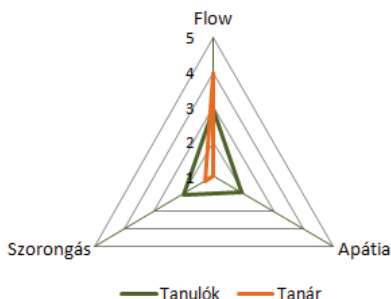
Debrecen egyik műszaki szakközépiskolájában tanít. Több műszaki diplomával rendelkező, mérnöktanári diplomája megszerzésén munkálkodó, fiatal tanár úr. Növendékei több mint 27%-nak legkedveltebb tanára. Kiemelendő, hogy a róla véleményt formáló 169 diákja között nem volt olyan, aki kevésbé kedvelt vagy leginkább elutasított tanárai között tartja számon, közömbösnek is csupán kilencen ítélték. Legfőbb erői a diákok iránti nyitottság, odafigyelés és segítőkészség, a humor, szakmájában való járatosság és szakmája iránti elkötelezettség, valamint az örömmel és jó hangulatban folytatott tanítás.

A diákok osztályzatai több mint fél jeggyel magasabbak a tantárgyaiból, mint a tanulmányi átlaguk. A tantárgyhoz való hozzáállásuk átlagosan 3,85. A tanulók saját érzéseik szerint az órák közel 40-60%-ában a tananyag feldolgozásával kapcsolatosan aktívak. A diákok magas aktivitását tapasztalta a kutató a tanulói kérdőívek kitöltésekor, ugyanis a tanulók folytatták a műszaki rajzzal, feladatmegoldással való foglalkozást a kérdőív kitöltése után is, annak ellenére, hogy az órából néhány perc volt hátra, elmehettek volna és a tanáruk sem tartózkodott a teremben.

Míg közérzetének három mutatószáma – kiteljesedés, jövőkép, ideálhoz való hasonlóság – magas értéket mutat, addig elégedettsége a többi sikeres tanárhoz képest feltűnően alacsony. (17. ábra) Az interjú során is említette, úgy érzi, nem felel meg a saját maga által kitűzött céloknak az, ahogyan az óráit tartja. Ezt árnyalja és erősíti, hogy a flow-kérdőív elemzései is kiemelkedően magas szorongás értéket mutatnak az ő esetében. (19. ábra) Vizsgálataink során ritkán találkozunk olyan esettel, amikor egy sikeres pedagógus szorongása jelentősen meghaladja növendékeiét. Mindezek azonban nem jelentenek számára akadályt a tanítási tevékenység örömteliségének megélésében, inkább hajtóerőt, motivációt jelentenek.

**A 3102. számmal jelölt pedagógus** pályáját kezdő tanár úr egy debreceni szakközépiskolában, ahol elméleti gépészeti tantárgyakat tanít. Tanítványai 39%-nak kedvenc pedagógusa. A válaszadó 69 diák között nincs olyan, aki tanárai közül legkevésbé a vizsgált tanárt kedvelné. Tanítványai leginkább azért becsülik, mert a tananyagot alaposan, rendesen, remek példák segítségével tanítja és jól, tisztelettel bánik növendékeivel, akikkel mindig meg tud egyezni a fontos kérdésekben. A tanulók kiemelték nagyszerű humorát és azt, hogy a diákok vicceit jól fogadja.

A válaszadó diákok teljesítménye a vizsgált tanár tantárgyából három-négy tizeddel gyengébb az év végi tanulmányi átlaguknál. Mindez azonban a tanár kedveltségét nem csorbitja, vélhetően azért, mert az értékelés korrekt és reális. A tanulók saját órai aktivitásukat átlagosan 60-80%-osra becsülik. Tantárgyhoz való attitűdjük ötfokú skálán érte 3,7.



20. ábra A 3102. sz. tanár és tanítványai flow-, apátia és szorongás mutatói

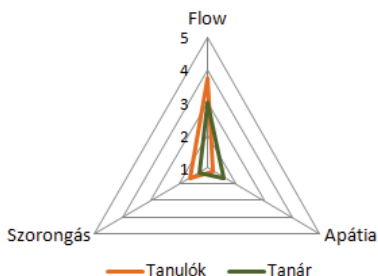
A 17. ábrán megfigyelhető, hogy a közérzet mutatói közül a jövőkép igen alacsony értéket mutat. Azt mondhatjuk tehát, hogy jelen esetben a tanár kedveltsége, személyiségének, képességeinek kihasználtsága, elégedettsége és a szerinte ideális pedagógushoz való hasonlatossága ellenére, sőt a tevékenységében leggyakoribb flow-élmények ellenére (20. ábra), sem ragaszkodik a tanári pályához. Diákjai számára is jóval

több élvezetes, mint unalmas vagy szorongást keltő pillanatot tartogatnak az órái.

A **3104. számú tanár** több mint húsz éves mérnöki tevékenység után, egy békéscsabai szakközépiskolában villamos ipari tantárgyak oktatását három éve végző tanár úr relatív kedveltsége 43%-os. Kedveltségének átlaga – ötfokú skálán értelmezve – a diákvélemények alapján 4,42, általában elfogadják, kedvelik és néhányan kedvenc tanárúknak tekintik. A diákok jellemzéséből az derül ki, hogy elismerésének jelentős részét szakmai tudásával vívta ki, amelyet képes a tanulók számára érthető, jól áttekinthető formában tálni. Hasonló súlyt képvisel a tanulók szerint tanárúknak humora is.

A diákok órai aktivitása saját megítélésük alapján, átlagosan a foglalkozás 60-80%-ban a tananyag feldolgozására irányul. A tantárgyhoz való attitűdjük átlaga is magas: 4,15. A tárgyban nyújtott tanulói teljesítmény – illetve ennek osztállyal kifejezhető része – a diákok év végi tanulmányi átlagával megegyező. A tantárgyból szerzett érdemjegyekhez magas órai aktivitás és a tantárgyhoz való igen pozitív hozzáállás tartozik.

A vizsgált tanár esetében a kedveltség és a tanulók magas aktivitása együtt jár. Másként fogalmazva a pedagógus kedveltségét képes a tanulók munkára vételére fordítani.



21. ábra A 3104. sz. tanár és tanítványai flow-, apátia és szorongás mutatói

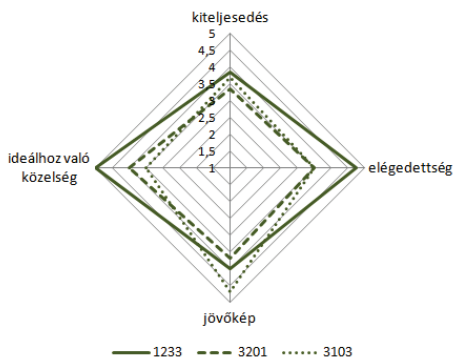
A sikeres tanárok csoportjában – mint majd a későbbiekben is látható lesz – a kakukktörzés szerepét betöltő pedagógus közérzete négyből három területen jóval alacsonyabb sikeres társaiénál. A diákok megbecsülése, kiemelkedő eredményessége mellett legkevésbé érzi úgy, hogy személyisége, kvalitásai ki tudnak bontakozni a tanári pályán és tevékenységével sem elégedett, ideális tanárnak is csak mérsékeltlen érzi ma-

gát. (17. ábra) A pályával kapcsolatos jövőképe azonban magas pontszámot kapott, amit az interjú során azzal indokolt, hogy nincs más munkalehetőség a környéken.

Meglepő módon munkája során megélt apátiája nagyobb, flow-élményei pedig ritkábbak, mint növendékei, ami összecseng az előbbiekkel. (21. ábra) Esetében olyan megbecsült és eredményes tanárt ismerhetünk meg, akit ez nem tölt el a sikeresség szubjektív élményével.

## A középmezőny tanárai

Az **1233. számmal jelzett tanár** a kispesti műszaki szakközépiskola gépészeti tervezéssel kapcsolatos tantárgyait huszonhárom éve tanítja. Kedveltsége éppen a semleges ponton áll, mivel ketten nevezték meg legkedveltebb és legkevésbé kedvelt tanárúkként is. Válaszadó diákjainak teljesítménye – attól függetlenül, hogy legkedveltebb vagy legkevésbé kedvelt tanárúknak választották a vizsgált pedagógust – magas, átlagosan 4,25 és az óráinak 60-80%-ban aktívan dolgoznak a tanítványai a tananyag birtokba vételén. Tantárgyai iránti attitűd átlagosan 3,75. Hangsúlyoznunk kell tehát, hogy bár nem övezi a diákok rajongása, mégis eredményesen végzi tanári munkáját.



22. ábra Az egyéni elemzést vállaló középmezőnybe tartozó tanárok közérzetének mutatószámai

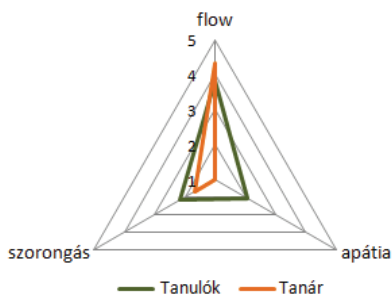
A mutatószámokat figyelve a vizsgált pedagógus meglehetősen jól érzi magát mesterségével összefüggésben, elégedettsége és ideálhoz való közelsége kiugróan magas értéket mutat. (22. ábra) Elégedettsége az eredményesség megéléséből fakad. Egyrészt a magas tantárgyi teljesítménynek, másrészt – mint a beszélgetésünk során elmondta – a kiemelkedő eredményeket hozó tanulmá-

nyi versenyekre való felkészítésben játszott szerepének is köszönhető.

A flow-kérdőívek eredményeit egybevetve azt láthatjuk, hogy az öt nem kedvelő diákok adatait is számításba véve, a foglalkozások mind a tanárnak, mind a diáknak igen élvezetesek. (23. ábra)

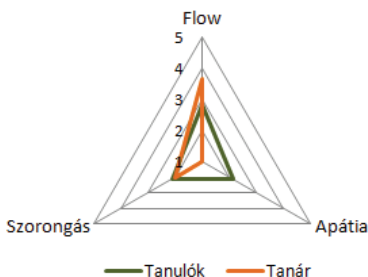
A **3201. kóddal rendelkező tanár** tíz éve tanít gazdasági tantárgyakat egy miskolci szakközépiskolában. A válaszadó diákok körében a vizsgált tanár átlagos kedveltsége (öt fokú skálán értve) 3,23, relatív kedveltsége éppen nullán áll, mert öt diákja tartotta legkedveltebb és leginkább elutasított tanárának is. Szerethetővé teszi személyét a tanulók számára kedvessége, megértő viszonyulása és az, hogy partnerként kezeli a diákokat és mindenkit igyekszik eljut-

tatni a tananyag megértésének szintjére. Az őt inkább elutasító tanulók túl magas elvárásaival és a diákok nem egyenlő kezelésével, kivételezéssel indokolták viszonyulásukat.



23. ábra Az 1233. sz. tanár és tanítványai flow-, apátia- és szorongás mutatói

A válaszadó diákok tantárgyban nyújtott teljesítménye átlagosan egy teljes osztállyal gyengébb volt tanulmányi átlaguknál. Ennek indokai között szerepelhet a tantárgy nehézsége is, amire a diákok többször is utaltak, illetve kifejezésre jut abban, hogy a tantárgyhoz való viszonyuk a közömbösnél jelentősen negatívabb. Saját megítélésük szerint az órák 40-60%-ban aktívak a tananyag feldolgozásával összefüggésben.



24. ábra A 3201. sz. tanár és tanítványai flow-, apátia és szorongás mutatói

A tanári munkájával összefüggésben személyiségének kibontakozását, elégedettségét, jövőképét és saját ideális tanárához való közelségét általában közepesnél jobbnak ítéli. (22. ábra)

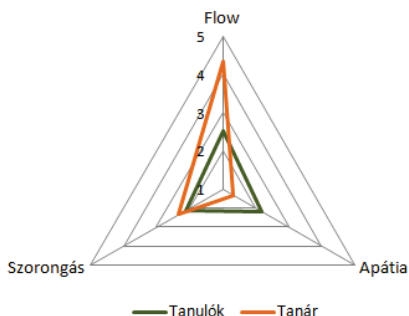
Tevékenységében az áramlatélmény meghatározó szemben az unalommal és a szorongással. Ugyanakkor érdemes megfigyelni, hogy a tanári és tanulói görbék két ponton, a flow és

az apátia mentén markánsan szétváltak. (24. ábra)

**A 3103. számú tanár** nagy mérnöki tapasztalattal rendelkező, ötvenes éveiben járó, a tanításban azonban pályakezdő, aki Békéscsabán tanít elméleti villamosságtannal kapcsolatos tárgyakat. Az általa tanított diákok több mint 61%-a semleges, tárgyilagos vele kapcsolatban. Ennél jobban kedveli tanítványai 22%-a és kevésbé csupán egy fő. A válaszadó diákok kevésbé indokolták, hogy miért kedvelik, vagy nem kedvelik vizsgált tanárukat. Összességében mégis több pozitív vonást írtak róla, mint bírálatot. Erényei a tanulók szerint a segítőkészség, a

szakmai felkészültség, a korrektség. Nehézséget okoz a tanítványainak, hogy az órák a szüneteket is felemésztik és a számonkérés tartalma, formája tisztázatlan. Ez utóbbi egyben magyarázatul is szolgálhat arra, hogy a tanulók teljesítménye tanulmányi átlagukhoz képest több mint négy tizeddel alacsonyabb. A tanulók tantárgyhoz való attitűdje átlagosan közömbösnél valamelyest pozitívabb. Saját érzéseiket figyelembe véve az óráknak átlagosan a 40-60%-ban a tananyag feldolgozásával kapcsolatban aktívak.

A tanár közérzetét leíró mutatók többsége – kiteljesedés, elégedettség, ideálhoz való közelség – mérsékeltnél kissé jobbnak mondható. Kiemelkedik azonban a jövőkép mutató. (22. ábra) A tanárral folytatott beszélgetése során a tanítással kapcsolatos szimpatikus szemléletet tapasztaltunk, ami azonban az órákon a diákok vagy egy külső szemlélő számára nem volt érzékelhető.



25. ábra A 3103. sz. tanár és tanítványai flow-, apátia és szorongás mutatói

Meglepő volt azzal szembesülni, hogy egy tanításhoz és diákjaihoz pozitív érzelmekkel kötődő pedagógus nem tud hiteles, szerethető lenni az osztályteremben. A negatív visszajelzések elkeserítették, elkedvetlenítették ugyan a vizsgált tanárt, de úgy vélte, hogy mivel szereti a növendékeit és a tanítást, ha segítséget kapna, akkor hosszú távon ezen a pályán képzel el jövőjét. (Ezért is jelentkezett a kutatásba.) A fentebb leírtakat

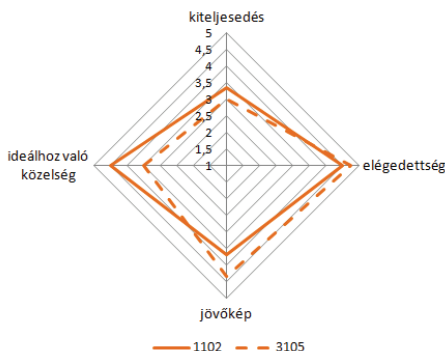
támasztják alá a 25. ábráról leolvasható eredmények is. A tanítás örömtelisége ellenére nem tudja élvezetessé tenni óráit a tanulók számára. A nehézségek hatására pedig szorongásának mértéke meghaladja a tanulókét.

### Sikertelen tanárok

Az **1102. számú tanár úr** megítélése diákjai körében – a pedagóguspályán, természettudományok tanításával töltött harmincöt év után – ambivalensnek mondható. Figyelembe véve azokat a nem keveseket is, akik legkedveltebb tanárúknak tartják őt, összességében az általa tanítottak 13,3%-a tartja a leginkább elutasított tanárának. Értékelik, hogy nagyon sok érdekességet mond, gazdag műveltséggel rendelkezik, viszont nehezen viselik a tanítványok, hogy

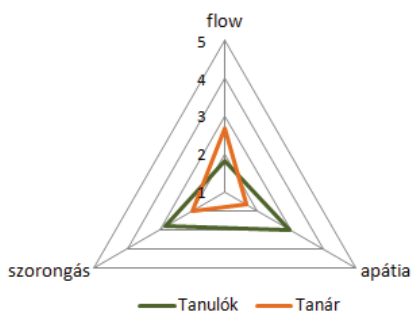


úgy érzik, sokszor nem a tárgyról beszél, nem a kérdéseikre válaszol és semmibe veszi őket. A tantárgyaiban nyújtott tanulói teljesítmény közepesnél gyengébb, átlagosan 2,6 és egyre romlik. A diákok saját megítélésük szerint legfeljebb az órák 20-40%-ban aktivizálják magukat a tananyag feldolgozása érdekében. A tantárgyaihoz való hozzáállás is meglehetősen negatív, ötös skálán értve átlagosan 2,15.



26. ábra Az egyéni elemzést vállaló sikertelen tanárok közérzetének mutatószámai

készül, ezért nem kapott különösebb hangsúlyt a pályával kapcsolatos jövőkép. A kérdés többi részének megválaszolásában segít a flow-kérdőív adatainak áttekintése is. (27. ábra)



27. ábra Az 1102. sz. tanár és tanítványai flow-, apátia és szorongás mutatói

A tanár és a tanulók diagramja közötti látványos eltérés arra enged következtetni, hogy a diákok közel sem tekintették tanárukat ideálisnak, hiszen szorongásuk és unalmuk magasnak mondható. A tanár is csekély örömet talál a tanításban, ezért a jó közérzetet mutató számokat elhárítás következményeinek tekinthetjük. A nyugdíjazására készülő tanár nem mondhatja magának pályája összegzéseként, hogy „rossz tanár voltam”,

ezért én-védő mechanizmusokat alkalmaz. Tehát a maga számára is elfogadható értékelés

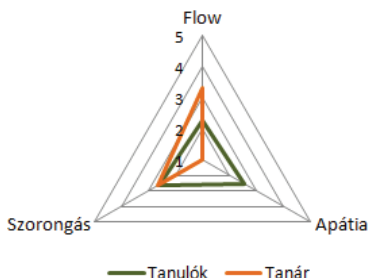
inkább az, hogy „olyan tanár voltam, amilyen szerettem volna lenni, elégedett vagyok, jól tettem a dolgom, és ha más pályát választottam volna, nos igen, valószínűleg jobban kibontakozhattam volna, no de a diákoknak szükségük volt rám”.

**A 3105. kóddal jelzett tanár úr** egy budapesti műszaki szakközépiskolában gépészeti tantárgyak tanításával öt esztendeje foglalkozik, akit növendékei 14%-a elutasít, tanárai közül legkevésbé kedvel. Diákjai igen megosztottan vélekednek vizsgált tanárukról: egyharmaduk kedveli, egyharmaduk számára semleges és egyharmaduk a nehezebben elviselhető tanárai közt tartja számon. Nehezen határozható meg, hogy kik azok, akik inkább kedvelik vagy elutasítják, mivel jó és rossz eredménnyel rendelkezők itt is, ott is vannak. Az sem jellemző, hogy egy-egy osztály összességében kedvelné vagy elutasítaná őt. A tanulók róla készített jellemzésében éretny és bírálatok is szép számmal akadtak. Értékei a fiatalosság, a „diák szintjére süllyedt” magyarázatok, a lazaság, a korrektség. Elutasításának hátterében a tanítványai lekezelése, a fenyegetőzés, az elrettentés és a diákok elképzeléseinek figyelmen kívül hagyása áll.

A diákok első osztályzatai a vizsgált tanár tantárgyából általában negyed jeggel gyengébbek, mint az év végi tanulmányi átlaguk. Ez fakadhat a tantárgy nehézségéből, az alacsony motiváltságból, de a tanárral kialakított viszonyból is. Összefüggésbe hozható továbbá a magas szorongásértékkel, melyet a tanulók az órákon megélnék.

A diákok az órák 40-60%-ban fejtenek ki a tananyag feldolgozásával kapcsolatos aktivitást. A tanulók hozzáállása a tanár tantárgyához – ötfokú skálán értve – átlagosan 3,01. Jelen esetben mind a tantárgyban mutatott aktivitás, mind a tárgyhoz való hozzáállás szorosan, szignifikánsan összefügg a tantárgyból elsőként kapott osztályzatokkal. Ez lényeges, mert a szóban forgó tanár hitvallása, hogy a felszerelés hiányáért és az órai munka nem végzéséért, a munkát megzavaró magatartásért tantárgyi elégtelent kell adni. Tehát, ha az első osztályzat elégtelen (akár magatartás miatt) romlik a tantárgyhoz való viszony, az órai aktivitás és végül a tényleges tanulmányi teljesítmény is.

Mint a fentebb bemutatott másik sikertelen pedagógus esetén, úgy ez esetben is ambivalenciákat fedezhetünk fel a közérzet mutatóit vizsgálva. (26. ábra) Az elemzés tárgyát képező tanár ugyanis kevésbé érzi magát közel saját tanárideáljához, kismértékben tudja kibontakoztatni személyiségét és képességeit ezen a pályán, mégis igen elégedett munkájával és a jövőjét is pedagógusként képzei el.



28. ábra A 3105. sz. tanár és tanítványai flow-, apátia és szorongás mutatója

Megjegyezzük, hogy a vele készült interjú és beszélgetések számos súlyos szerep-értelmezési és diákok iránti attitűddel kapcsolatos problémát – büntetés orientáltság, felsőbbrendűség-tudat, erős öngazolási tendenciák, attribúciós hibák, erős elhárítások – tártak fel, melyek pályakialakíthatatlanságot sejtettek, de erre a későbbiek során térünk ki. A tanárként megélt elutasítás megjelenik a magasnak tekinthető szorongás-mutatóban. (28. ábra) Az óráit ön maga és a diákjai igen

eltérően élik meg.

*A konkrét tanárok egyéni elemzése során figyeltünk arra, hogy a flow-kérdőívek tanulói és tanári eredményeinek összevetése hasznos lehet, mert rámutat arra, hogy a közös tanárak hasonló vagy eltérő élményként csapódnak le a résztvevőkben. Ennek harmóniája, diszharmóniája a tanár osztállyal, diákokkal kialakított együttműködésének légköréről és a tanár elvárásoknak megfelelő válaszadásáról is információval szolgál. Az egyéni elemzések során fedeztük fel, hogy sikeres és sikertelen tanár esetében a szorongás más tőről fakadt: míg az előző esetben az önmagának való megfelelni vágyás, addig az utóbbiban a diákokkal megélt konfliktusok terhe okozta.*

Az előbbiekben a tanári sikeresség indikátorainak elemzésével foglalkoztunk, a következő fejezetekben a sikerességet feltételezéseink szerint befolyásoló tényezők feltárására és az ezzel kapcsolatos eredményeink ismertetésére kívánunk rátérni.

### 3.2. A SIKERESSÉGET BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK ELEMZÉSE

A tanári sikerességet befolyásoló tényezőket a 2. ábra logikája szerint vesszük sorra. Először a tanár diákokkal kapcsolatos attitűdjét, majd a tanórákra való felkészülésben és oktatási módszereiben megnyilvánuló pedagógiai attitűdjeit tanulmányozzuk. Ezt követően vesszük górcső alá az élményekkel és reflexiókkal kapcsolatos sajátosságokat.

#### 3.2.1. A DIÁKOKKAL KAPCSOLATOS ATTITŰDÖK SZEREPE A SIKERESSÉGBEN

A tanár diákokhoz való viszonyulásának fontosságát kívántuk kidomborítani azzal, hogy a sikeres és sikertelen tanárok diákok általi jellemzéséből kigyűjtöttük a tanár-diák kapcsolatot érintő elemeket. (13. táblázat) A lenti táblázat arról árulkodik, hogy a tanár növendékei körében való megítélése nagymértékben függött attól, hogy a tanulók milyennek érzékelték tanáruk velük való viselkedését és kapcsolatát.

13. táblázat A tanár-diák viszony szerepe a sikerességben a diákvélemények tükrében

|                              |  | Említések száma [db] | Említések aránya az összes tanári jellemzőhöz képest                     |
|------------------------------|--|----------------------|--|
| Sikeres tanárok jellemz.     | olyan, mint egy barát; kedves; barátságos; bármiben segít; közvetlen; jó modorú; rugalmas; türelmes; megértő; figyelmes; támogató; rendes; jól el lehet vele beszélgetni (nem csak iskolai dolgokról); nem kezel gyerekként; érdekli a véleményünk; érti a vicceinket; sokat tesz a közösségünkért; melegszívű; meghallgat; diákközpontú; tisztelettel bánik a diákokkal; nem játssza az eszét; foglalkozik velünk   | 643                  | 69%<br><br>(A legkedveltebb tanárokkal kapcsolatos összes jellemző: 925) |
| Sikertelen tanárok jellemzői | tiszteletlen; semmit nem lehet vele megbeszélni; nem tartja be a szavát; piszkálódik; mogorva; nem figyel arra, amit kérdezek tőle; kiszámíthatatlan; érezteti velünk, hogy utál; nem érdeklik a diákok; mindenbe beleköt; nem érdekli, ha nem tudom követni; a diákokat egymás ellen bujtogatja; személyeskedő; nagyképpű; lekezelő; lenéző; nem tud bánni az emberekkel; nem segít; ellenséges; intoleráns; nem foglalkozik az osztállyal; követelőzik; közömbös; képmutató, kivételezik; általánosítja az embereket; rosszindulatú; uralodik; türelmetlen; hisztérikus; rugalmatlan; megunta a diákokat | 374                  | 47%<br><br>(A legkevésbé kedvelt tanárokkal összes jellemzője: 791)      |

A diákokkal kapcsolatos tanári attitűdöt három összetevővel jellemeztük, melyek tanár csoportonkénti átlag értékeit az alábbi ábra szemlélteti. (29. ábra)



29. ábra A tanár csoportok diákokkal kapcsolatos attitűdjének mutatószámai

A csoportok között mutatkozó eltéréseket Mann-Whitney próbával elemeztük tovább. Hipotéziseinkkel összhangban a sikertelen és a sikeres pedagógusok csoportjai közötti eltérések két mutató tekintetében szignifikánsak: a nyitottság mutató vonatkozásában  $p=0,015$ , az inspirálódás kapcsán  $p=0,02$ . A középmezőny és a sikeres tanárok közötti differenciák a számítások szerint nem következtetések. A pókháló diagramon megfigyelhető különbségek szignifikánsak a sikertelen és a középmezőny tanárai között a nyitottság ( $p=0,009$ ) terén.

A diákok iránti tanári attitűdök és a sikeresség indikátorai közötti összefüggések feltárása Spearman-féle korreláció számítás segítségével történt.

Nem meglepő, hogy a tanár kedveltségének mértékével pozitív szignifikáns kapcsolatban áll a velük való hasonlóság érzékelése ( $r=0,389$   $p=0,021$   $N=35$ ). (Csíkszentmihályi és munkatársai (2010), továbbá Köcséné Szabó Ildikó (2007) és Zétényi Ágnes (1998) más-más módszerekkel ugyan, de megegyező eredményre jutottak a tanár és diák közti hasonlóság, távolság érzésének szerepe tekintetében.) A tanulók teljesítményének a két adatgyűjtési időszak közötti változása pedig azzal mutat pozitív együtt járást, hogy a tanár mennyiben tudja inspirációként értelmezni a diákok társaságát ( $r=0,429$   $p=0,011$   $N=34$ ).

A korrelációs együtthatók kiszámítása megerősítette azt a feltételezésünket, miszerint a diákok iránti pozitív attitűdök jobb tanári közérzettel párosulnak. A tanári közérzet leírására használt hét mutató közül hat szignifikáns összefüggést mutat a diákokkal kapcsolatos attitűdök mutató-számaival. (14. táblázat)

14. táblázat A tanár közérzete és diákokkal kapcsolatos attitűdje közötti összefüggések

|                                 | Tanári flow mutató             | Tanári apátia-mutató            | Tanári szorongás mutató         | Ideálhoz való közelség         | Elégedettség mutató           | Kiteljesedés mutató           |
|---------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Érzékelt hasonlóság a diákokkal | r=0,625<br>p=0,0001<br>N=35 fő | r= -0,66<br>p=0,0001<br>N=35 fő | r= -0,351<br>p=0,039<br>N=35 fő | r=0,568<br>p=0,0001<br>N=35 fő | r=0,51<br>p=0,002<br>N=35 fő  | r=0,493<br>p=0,003<br>N=35 fő |
| Nyitottság a diákok felé        | r=0,604<br>p=0,0001<br>N=35 fő | r= -0,55<br>p=0,001<br>N=35 fő  | r= -0,473<br>p=0,004<br>N=35 fő | r=0,591<br>p=0,0001<br>N=35 fő | r=0,477<br>p=0,004<br>N=35 fő | r=0,382<br>p=0,024<br>N=35 fő |
| Inspirálódás a diákokból        | r=0,517<br>p=0,001<br>N=35 fő  | r= -0,517<br>p=0,001<br>N=35 fő | r= -0,455<br>p=0,006<br>N=35 fő | r=0,357<br>p=0,035<br>N=35 fő  | r=0,458<br>p=0,006<br>N=35 fő | r=0,511<br>p=0,002<br>N=35 fő |

Úgy tűnik, hogy a kedveltségre és az eredményességre gyakorolt pozitív hatása mellett a pedagógusok közérzetére és ennél fogva lelkesedésének, elkötelezettségének megőrzésére a legnagyobb hatással a diákok iránti pozitív attitűdök vannak.

### 3.2.2. A TANÁROK DIÁKKÉPÉNEK FELTÁRÁSA METAFORAELEMZÉSEL

A tanári kérdőív metafora megfogalmazására kérte a válaszadókat a következők szerint: „A tanítványaim olyanok, mint ..., mert ...”. A kérdés megfogalmazásával arra törekedtünk, hogy a pedagógusok saját diákjaikkal kapcsolatos élményeikből induljanak ki és ne általánosságban írjanak a diákságról.

A 35 válaszadóból 32-en fogalmaztak meg formailag megfelelő választ, melyek közül kettőt ki kellett emelni az elemzés előtt, mivel tartalmi szempontból nem nevezhetők metaforának. („A tanítványaim olyanok, mint a diákok.” „A tanítványaim olyanok, mint én.”) További két metaforát nem vehettünk figyelembe, mert a válaszadó nem kapcsolt hozzá magyarázatot.

A metaforákat több szempont szerint rendeztük csoportokba tanulmányozásukat megelőzően. Elsőként különválasztottuk a sikeres, a középmezőnybe tartozó és a sikertelen tanárok metaforáit, majd ezeket a metafora és a magyarázat szerint rendeztük további kategóriákba. A költői képek az értelmezéshez pozitív vagy negatív jelentésükkel, illetve felszíni jegyekkel – például csengésükkel – járultak hozzá. A megfigyeltben azonban főként a magyarázatokra támaszkodtunk.

A diákokkal kapcsolatban megfogalmazott metaforákat és magyarázataikat vizsgálva megfigyelhető, hogy azok nem csupán a tanítványokat jellemzik, hanem utalnak a pedagógus tanár-diák kapcsolati modelljére és a lényegesnek tartott tanári feladataira is.

## A sikeres pedagógusok diákokra vonatkozó metaforáinak elemzése

A sikeres tanárok metaforáiból három kisebb csoportot képeztünk, melyeket az alábbiakban elemzünk részletesen.

15. táblázat Lehetőség-metaforák

| Metafora         | Magyarázat   |
|------------------|--|
| nyersvas (3101.) | bármilyen lehet belőle   |
| agyag (3102.)    | alakíthatóak   |
| agyag            | változnak az ember keze alatt                                  |
| elvetett mag     | néhány fejlődik, néhány megmarad<br>magnak                     |
| megíratlan könyv | a cím és a téma megvan, de a vége<br>még titok                 |
| növények         | folyamatos gondozást igényelnek,<br>hogy megnőjenek, de megéri |
| vitorlás hajó    | a jó irányba fújó szélre várnak                                |

A 15. táblázatban foglalt metaforák a diákokban rejlő lehetőségeket, az önfejlődés és a külső hatásra való változás képességét fejezik ki. Az alakulásban, a fejlődésben játszott tanári szerepre változó hangsúllyal utalnak a metaforák. Van, aki úgy véli magától is végbemegy a szükséges fejlődés (pl. elvetett mag) és inkább csak szemléli a folyamatot, és van, aki saját közreműködését emeli ki (pl. agyag). A tanári feladatok sajátos értelmezésére csak a diákokat növényekhez hasonlító metafora ad lehetőséget, ami a pedagógus kibontakozást segítő, támogató szerepére utal. Lényeges, hogy a növendékek fejleszthetőségébe vetett hit energiát, ösztönzést adhat a tanári munka elkötelezett végzéséhez.

16. táblázat Változékonyság-metaforák

| Metafora         | Magyarázat   |
|------------------|--|
| időjárás (1214.) | néha simán megy minden, egyből megértik az anyagot, ilyenkor süt a nap, néha meg küzdünk egymással |
| menza (3104.)    | hol ilyenek, hol olyanok   |

A 16. táblázatban szereplő két metafora közös tulajdonsága, hogy tárgyilagos hangnemben a tanulók, illetve a tanáridiák együttműködés változékonyságát emelik ki. Vagyis a sikeres tanárok sem érzékelik felhőtlennek tanítványaikkal végzett közös munkájukat.

17. táblázat Sikeres tanár negatív metaforája

| Metafora          | Magyarázat   |
|-------------------|--|
| flegmatikus típus | túlnyomó többségében nem érdekli őket, mi történik |

A növendékeket flegmatikus emberhez hasonlító metafora az egyetlen sikeres tanártól származó olyan megfogalmazás, ami a tanulók érdektelenségét domborítja ki és így a tanári tevékenység középpontjába az érdektelenséggel szembeni küzdelmet helyezi. (17. táblázat)

## A középmezőnyt alkotó pedagógusok diákokra vonatkozó metaforáinak elemzése

Négy kategóriát alakítottunk ki a metaforákból az alábbiak szerint. Egy-egy költői kép több csoportban is helyet kapott.

18. táblázat Szivacs-metaforák

| Metafora  | Magyarázat  |
|-----------|---|
| szivacsok | isszák a szavaimat  |
| szivacsok | mindent magukba szívnak: a tisztát, a jót, a rosszat egyaránt |

is könnyen kifolyik a nedvesség, mégis megőríz valamennyit belőle. Lényeges különbség továbbá, hogy a szivacs fő tulajdonsága a befogadás, a nyitottság, míg a szitáé az áteresztés. A metaforák alapján a diákok, bár alapvetően befogadóak, az információk mérlegelése nem az erősségük, hiszen „mindent magukba szívnak”. A tanár feladata tehát, hogy a hatásokat szűrje, tisztítsa és segítsen a jó és a rossz közötti mérlegelésben.

19. táblázat „A követhetetlen növendékek”

| Metafora       | Magyarázat  |
|----------------|---|
| vadmalacok     | növésben vannak, sokat hallani a hangjukat és folyton disznóól marad utánuk   |
| lepkék (1233.) | szépek és még szebbek, szabadok, aztán bebábozódnak és csúnya vagy szép hernyók lesznek belőlük, és vannak, akik azután gyönyörű selymet szőnek |
| vetett búza    | szétszórta  |
| kósza szél     | hol itt vannak, hol nem (mármint lélekben)  |
| méhkas         | össze-vissza nyüzsögnek   |

közötti nagy és nehezen áthidalható távolságot fejeznek ki. A diákokat méhkaptárhoz hasonlító metafora kapcsán úgy véljük, hogy a méhkast csak azok gondolják kuszanak, akik túl távolról figyelik és nem értik, nem ismerik azokat a szabályokat, amelyek irányítják annak egyébként jól szervezett működését. Ebből következően tehát a metaforát adó pedagógus valószínűleg nem érti a tanulói közösség által alkalmazott és követett szabályrendszert és/vagy magát idegen csoportként definiálja őket.

20. táblázat Kőlyök-metaforák

| Metafora    | Magyarázat  |
|-------------|---|
| vadmalacok  | növésben vannak, sokat hallani a hangjukat és folyton disznóól marad utánuk |
| háziállatok | állandó gondoskodást és figyelmet igényelnek                                |
| kisgyerekek | sok törődést igényelnek   |
| gyerekek    | mindig figyelni kell rájuk  |
| óvodások    | a viselkedésük jelentősen hasonlít  |

sítő oktató feladatköréhez. Hangsúlyos bennük a tanulók felnőttektől való függése. (20. táblázat)

A 18. táblázat képei tárgyilagosan szólnak a tanulókról. Felmerülhet, hogy az egyik sikertelen tanár szita-metaforája és a szivacs-metafora hasonlóak. Bár a szivacsból

A 19. táblázatba rendezett költői képek közös jellemzője szintén az, hogy a diákok tárgyilagosságra szorítkoznak csupán. Nem szolgálnak támpontokkal annak megállapításához, hogy miként vélekedik a válaszadó tanári teendőiről, feladatiról a diákok ismeretében. Az állat-metaforák vélekedésünk szerint tanár és tanítványok

A növendékek állatkölykökhöz vagy kicsiny emberekhez való hasonlatossága pozitív érzelmek jelenlétéről árulkodik, és egyben kijelöli a tanár funkcióját, ami közelebb áll az óvó-gondoskodó szülő szerepéhez, mint a tananyagra összponto-



21. táblázat Gyümölcsfa-metaphora

| Metafora            | Magyarázat   |
|---------------------|--|
| gyümölcsfák (3201.) | a „vadhajtásokat” metszeni kell, hogy jó legyen a termés (mert szeretjük őket) |

A növény, illetve kertész metaforák gyakoriak a pedagógiai tevékenységgel összefüggésben. (21. táblázat) Hangzása pozitív és utal arra, hogy a diák magától is fejlődik,

továbbá hogy a tanári munka a jövőben megtérülő befektetés. Vannak, akik a gondozást emelik ki a növényhasznalatok kapcsán. Jelen esetben viszont a metszegetés került előtérbe. Ez azért elgondolkodtató, mert a fa nem tud elmenekülni vagy tiltakozni a beavatkozás ellen. A tanuló tehát köteles elfogadni-elviselni-elszenvedni egy rajta végrehajtott változtatást. A metszés, a csonkítás az alakítás igen drasztikus módja, ami a metaforát adó pedagógus (3201. sz. vizsgált tanár) óráinak megfigyelései alapján a büntetés – mint nevelési módszer – dominanciáját, illetve a direkt tanári vezetés iránti igényét fejezi ki.

### Sikertelen tanárok diákokkal kapcsolatos metaforáinak értelmezése

Két kategóriába rendeztük a sikertelen tanárok által megfogalmazott diák-metaphorákat.

22. táblázat „A felesleges energia-befektetés”

| Metafora | Magyarázat              |
|----------|-------------------------|
| birkák   | ülnek és nem hallanak   |
| piócák   | elszívják az energiámat |
| szita    | kifolyik belőle a víz   |

A költői képek negatív csengésűek. A diákok meghatározó tulajdonságai a passzivitás, a beáramló információk feldolgozás

nélkül való átengedése önmagukon. (22. táblázat) A tanár tehát előre tudhatja, hogy munkája felesleges, hiszen a befektetett energiája nem térül meg, nem hasznosul a tanulóban. Ezek alapján a tanári munka reménytelen küzdelemhez hasonlatos. Elgondolkodtató, mi az üzenete annak, hogy a tanítványok állatokhoz vagy élettelen tárgyhoz hasonlóak. A tanár számára a diák annyira idegen, érthetetlen, hogy egy másik faj egyedeként tudná definiálni, nem csoda, hogy nem lehetséges köztük a párbeszéd. A metaforák szerint a fő tanári feladat a tartalommal való megtöltés, vagyis az információ átadása.

23. táblázat Sikertelen tanárok semleges, leíró metaforái

| Metafora    | Magyarázat  |
|-------------|---|
| gyerekek    | szertelenek, kíváncsiak, akaratosak                 |
| szivárvány  | olyan sokszínű egyéniségek                          |
| nád (3105.) | egy irányba lehet terelni őket, de egy-egy elhajlik |

Az ide sorolt metaforák főként a diákok jellemzésére szorítkoznak. (23. táblázat) A szóhasználat semleges érzelmeket vagy a szivárvány-kép esetében pozitív töltést

sugall. A magyarázatok tárgyilagosak vagy pozitív és negatív elemeket együttesen vonultatnak fel és megmutatják azokat a pontokat, ahonnan a tanár-diák kapcsolat nehézségei eredeznek. A növendékek, illetve az egyediség kezelése okozhat gondot annak, aki gyakran szembesül akaratosságukkal, irányítással szembeni ellenállással vagy éppen azzal, hogy mindegyikük

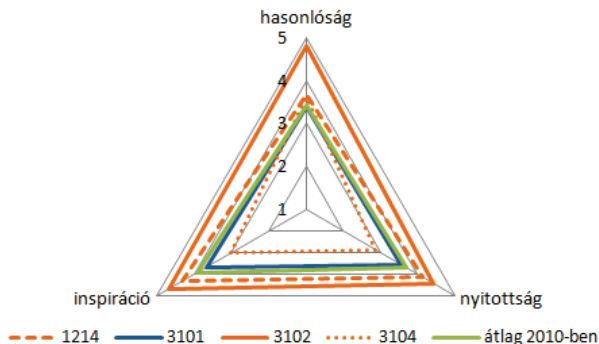
egyéni bánásmódot igényel. A nád-metaphora sajátossága, hogy a tanár-diák viszonyt éncsoport viszonyként írja le, a tanár és diák közötti személyes én-te kapcsolatot távolítja magától. A tanár feladata a harmonizáció, az együttműködés kialakítása lenne. Tekintve, hogy sikertelen tanárok metaforáiról van szó, meglehet, hogy a tevékenységük sikeresebbé tételének lehetőségére, újtára is rávilágítanak ezek a képek.

### 3.2.3. KONKRÉT TANÁROK DIÁKOKKAL KAPCSOLATOS ATTITŰDJEINEK ELEMZÉSE

Az egyéni elemzést is vállaló pedagógusok diákokhoz való hozzáállásáról nem csak az általuk kitöltött kérdőív adatai adnak képet, hanem az interjúk, a tanárként dolgozó mérnöktanár-jelöltek esetében az óramegfigyelések és a mérnöktanár-képzés egyes óráin való viselkedésük megfigyelése is.

#### Sikeres tanárok

Az **1214. sz. tanár** diákokhoz való attitűdje mindhárom vizsgált dimenzióban jobb az átlagosnál. (30. ábra) A tanulókhöz való pozitív hozzáállása az interjú során is többször előtérbe került: kiderült, hogy az osztályok számos sajátosságát veszi figyelembe órái tervezésekor. Úgy érzi, hogy a diákjai nagyon őszinték és nyitottak vele szemben, ezért a kritikájukat vagy elismerésüket érdemes komolyan venni.



30. ábra Az egyéni elemzést vállaló sikeres tanárok diákokkal kapcsolatos attitűdjeinek mutatószámai

Diákjaiban emberi értéket keres és igyekszik erősíteni, formálni. Vélekedése szerint a diákokkal nagyon hasonlóan viszonyulnak a feladatok megoldásához és közös vonásuk a dolgok értelmének megismerésére irányuló törekvés.

**A 3101. sz. tanárként dolgozó tanárjelölt** kérdőívének adatait figyelembe véve a diákokkal kapcsolatos attitűdjei ötös skálán értve, valamivel négyes alatti értékeket mutatnak. (30. ábra) Meglepő, hogy a diákokból való inspirálódás, nyitottság mutatószámai nem emelkednek ki, ugyanis az óráit figyelve arra a következtetésre jutottunk, hogy a tanulókkal való személyes kapcsolatok kialakításának mestere. A kutatásban való részvételét is a diákjai véleménye iránti kíváncsiságával indokolta. Nem csak érdeklődik, kíváncsi a tanulóira, hanem az elhangzottakra később is hivatkozik, visszautal, folyamatosan életben tartva ezzel a kapcsolatot. A tananyag tárgyalásakor utal rá, hogy ki és miben tudja majd használni azt a jelenlévők közül. A diákokhoz intézett kérései, utasításai barátságosak és legtöbbször személyre szabottak. Nyitottságának átlagos mértékére magyarázatot adott az interjú során azzal, hogy azt mondta: mindenben szívesen segít a tanítványainak, de a magánéleti problémákkal nem szeretne foglalkozni, mert abban nem merne tanácsot adni senkinek sem.

Növendékeiről bizalommal, elfogadással beszél. Nem vágyik a diákok részéről szóban kifejezett megbecsülésre, ehelyett követi a munkájukat a végzés után is és a sikereiket tartja számon. Könnyedén a tanulók helyébe képzei magát, látásmódjukat jól ismeri.

**A 3102. sz. tanárként dolgozó tanárjelölt** mutatószámait figyelve látható, hogy mindhárom dimenzió tekintetében a legmagasabb értékekkel rendelkezik. (30. ábra) Az óráin látottak arról árulkodtak, hogy a diákokkal való egymásra hangoltsága magas fokú, mintha a diákok körében szabadon engedhetné „gyermeki énjét”. Ezt mutatja az is, hogy nagyszerűen meglovagolja a tanítványai megjegyzéseit, hozzászólásait. Gazdag arcjátékát a diákok verbális toldások nélkül is jól értik. A tanulókkal kapcsolatos pozitív attitűdje azokban a helyzetekben is kifejeződik, mikor kollégáival vagy a kutatóval beszélget. Alapvetően bizalommal és optimistán viszonyul hozzájuk, a velük kapcsolatos negatív tapasztalatok elszomorítják, de gyorsan túllép rajtuk, anélkül, hogy ez jelentősen befolyásolná korábbi attitűdjét. Vágyik a diákok megbecsülésére. A diákok nézőpontját gyorsan átveszi, könnyen és örömmel a helyükbe, helyzetükbe képzei magát.

**A 3104. sz. tanárként dolgozó tanárjelölt** 30. ábráról leolvasható adatai szerint a sikeres tanárok közül legkevésbé a vizsgált pedagógus nyitott tanítványai felé és legkevésbé tud a tanulókkal való közös munkából ötleteket meríteni tevékenységéhez. A mutató számok értékei nem csak a sikeres tanárok csoportján belül a legalacsonyabbak, hanem a teljes vizsgált minta

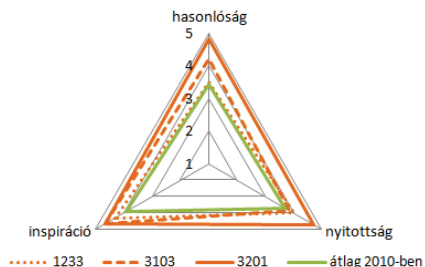
átlagánál is jóval alacsonyabbak. A diákokkal való hasonlóság érzése átlagos mértékben jellemzi őt. Diákjaihoz való viszonya tárgyilagos, munkakapcsolatként jellemezhető. Tanítványai elismerését nem igényli, ön maga megítélésében magabiztos. A növendékeivel vagy a tanítással kapcsolatos negatív tapasztalatokon nem töpreng, gyorsan túllép rajtuk. Kissé szkeptikus, non-konform magatartás jellemzi, az ésszerűséget a szabálykövetés elé helyezi, ebből fakadóan az órái is rendhagyóak. Diákjait is a szabályok, a készen kapott ismeretek kritikus vizsgálatára buzdítja. Ez a szabályokhoz mérsékelten igazodó, lezser magatartás, imponáló a diákjai számára. Mindemellett a helyzetek diákok szemszögéből való értelmezésétől mereven elzárkózik.

### A középmezőny tanárai

Az **1233. sz. tanárnő** diákokkal érzett hasonlósága, a feljük való nyitottsága a vizsgált minta átlagával megegyező. A tanulók tanári tevékenységet ösztönző, inspiráló hatását erősnek érzi a pedagógus, de mint később látni fogjuk, más tényezők alapján éppen ennek ellenkezőjére következtethetünk. (31. ábra)

A **3201. sz. tanárnő** diákokhoz való pozitív hozzáállása a teljes mintát és a középmezőny adatait figyelembe véve is kiemelkedő mindhárom vizsgált összetevő tekintetében. (31. ábra)

A diákokkal gyengéd, anyáskodó, jelzéseire érzékenyen reagál. Pénztárcájában magával hordja régi tanítványai neki készült rajzait. Ugyanakkor elzárkózik attól, hogy bármilyen helyzetet a diákok nézőpontjából elemezzon, értelmezzen. Óráin is többször fennakad, értetlenkedik tanítványai viselkedésén.



31. ábra Az egyéni elemzést vállaló középmezőnyhöz tartozó tanárok diákokkal kapcsolatos attitűdjeinek mutatószámai

A növendékekkel türelmetlen, elvárásai nagyon magasak, így aztán elégedetlen és csalódott velük kapcsolatban. Megfigyelhető volt, hogy bár törekedett a diákokkal való azonos bánásmódra, tudatosan irányított, kimért verbális kommunikációja mellett meta-kommunikációja intenzíven működik. Így pozitív és negatív érzelmei

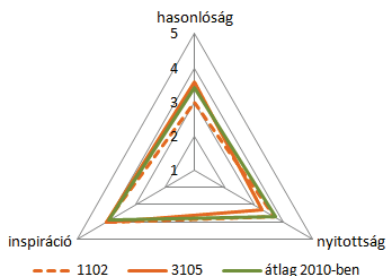
mégis kifejezésre jutnak. Míg az egyik tanórán a körbe sétálás a diákok személyes támogatá-

sát jelentette, a másikon szigorú felügyeletként funkcionált az osztályhoz, diákokhoz való viszonya függvényében.

**A 3103. sz. tanár** tanulókkal kapcsolatos attitűdjei mindhárom tényező mentén az átlagosnál pozitívabbnak mutatkoznak. (31. ábra) Érzelmi bevonódása a személyes beszélgetések során is nyilvánvaló volt, de az óráin ennek kevés jelét mutatta. A diákokkal kapcsolatos negatív tapasztalatai – lógás, nem tanulás, a figyelem tananyagról való elterelésére tett kísérletek, stb. – elszomorítják, csaknem letargikus hangulatba taszítják, ami órai viselkedésében tehetlenséghez vezet. Könnyen a tanulók helyzetébe képzei magát, látásmódjukat jól ismeri, megérti.

### Sikertelen tanárok

**Az 1102. sz. pedagógus** diákokkal kapcsolatos attitűdjei a teljes minta átlagához igen közel esnek, egyedül a tanulók és őnmaga között felfedezett hasonlóságok terén marad az alatt.



32. ábra Az egyéni elemzést vállaló sikertelen tanárok diákokkal kapcsolatos attitűdjeinek mutatószámai

Az interjúban a tanulókról inkább sajnálkozással beszélt. A velük kapcsolatos problémákat nem a gyerekeknek, hanem a családjuk rossz működésének tulajdonította. Diákjaival közös vonásának a versenyszellemet tekinti. Bizonyos osztályokhoz rossz érzésekkel megy be, mert úgy érzi, tönkreteszik a napját, míg másokhoz már napokkal előtte készülődik és várja a találkozást. A tanár és a tanulói vélemények igen eltérőek, hiszen a diákok félelmetesnek, hatalmaskodónak, gorombának érzékelik őt.

**A 3105. sz. tanárként dolgozó tanárjelölt** diákokkal kapcsolatos attitűdje leírására szolgáló mutatószámai közül a hasonlóság- és az inspiráció-mutató a teljes minta átlagával egybeesik, míg a növendékek iránti nyitottság alatta marad ennek. (32. ábra) Tanórái megfigyelésének

tapasztalata, hogy a diákok negatív megnyilvánulásait megtorló, büntető, lekcisínylő, gonosz-kodó magatartással viszonozza. Növendékeihez való viszonya többségében ellenséges, elmérgesedett. A tanulók csínytevéseit maga ellen irányuló sértésnek, személyes támadásnak értelmezi a tények feltárása nélkül. A tanítványaival való egyéni, személyes kapcsolat megteremtését kimondottan és metakommunikációján keresztül is kerüli, elutasítja. Úgy véli, hogy egy új osztályt először a „földbe kell döngölni” ahhoz, hogy később betartsák az általa diktált viselkedési szabályokat és tanuljanak. Amikor pedig már elég érettek lesznek a diákok ahhoz, hogy megértsék, mindez csak az ő érdekükben történik, akkor értelmét és erejét veszti majd személyének további elutasítása.

A növendékei helyébe képzelni magát csak formálisan hajlandó, de mindvégig megtartja saját álláspontját. A tanulókkal kapcsolatos negatív vélekedését minden helyzetben – például interjúban, szakmai beszélgetésben, de az óráin is – kifejezésre juttatja.

*A tanár diákokkal kapcsolatos attitűdjeinek sikerességben játszott szerepével összefüggésben megerősíthető, hogy a sikeres tanárokat a diákok iránti nyitottság és a tanulókból való inspirálódás szignifikánsan nagyobb mértékben jellemzi, mint a sikerteleneket. Az összefüggésvizsgálatok alátámasztották, hogy a növendékeik és önmaguk közt több hasonlóságot felfedező pedagógusok kedveltebbek diákjaik körében, továbbá a diákokból inspirálódni képes tanárok tanítványaik teljesítményében nagyobb valószínűséggel képesek pozitív változást elérni. A sikeres és sikertelen tanárok diákokkal kapcsolatos metaforáiban is számottevő különbség fedezhető fel. Míg a sikeresek általában pozitív csengésű, a diákok önfejlődésére, támogatására koncentráló költői képeket fogalmaztak meg, addig a sikertelenek jelentős részben haszontalan, léha, energiáikat feleslegesen elszívó lényekként írták le növendékeiket. Lényeges, hogy a diákokkal kapcsolatos tanári attitűdök és a pedagógusok közérzetének csaknem minden mutatója szignifikáns pozitív korrelációt mutat. Ebből következtethetünk arra, hogy a tanárok közérzetére és így lelkesedésének megőrzésére legnagyobb hatással a diákokról kialakított képük, a hozzájuk való viszonyuk van.*

Az egyéni elemzések alapján azt mondhatjuk, hogy a sikeres tanárok mindegyike igen jó kapcsolatot alakított ki növendékeivel. A diákok iránti attitűdök a sikeres és középmezőnybe tartozó pedagógusoknál eltérő mértékben voltak pozitívak, de tárgyilagosanál rosszabbak egy esetben sem. Az óralátogatások során volt megfigyelhető, hogy a sikeres tanárok attitűdjeit a diákok egyértelműen viszonozzák, a középmezőnybe tartozókat változó mértékben. Az általunk vizsgált sikertelen tanárok diákokkal szembeni elutasítása a növendékekből is hasonló érzéseket váltott ki és feszültté, ellenségesé tette az foglalkozások légkörét.

### 3.2.4. A TANÓRÁRA VALÓ FELKÉSZÜLÉS SZEREPE A SIKERESSÉGBEN

Korábbi kutatásaink irányították figyelmünket a tanóraa való felkészülés tanári sikerességben betöltött szerepére. (Füzi, 2005) A válaszadó diákok kedvelt és elutasított tanárainak jellemzésében is felbukkannak a pedagógusok felkészültségével kapcsolatos elemek, melyeket az alábbi táblázat összesít. (24. táblázat)

A felsorolt jellemzőkből arra következtethetünk, hogy a tanulók a tanári felkészültséget főként a tananyagban való tájékozottsággal azonosították. A 24. táblázatban foglaltak szerint a diákok eltérő arányban magyarázzák tanáraik sikerességét és sikertelenségét azok felkészültségével vagy éppen felkészületlenségével.

24. táblázat Pedagógusok felkészültségének szerepe a sikerességben diákvélemények tükrében

|                              |   | Említések száma [db] | Említések aránya az összes tanári jellemzőhöz képest                 |
|------------------------------|---|----------------------|--|
| Sikeres tanárok jellemzői    | felkészült; képzett; sok érdekességet tud a tananyag-ról; érti, amit tanít; nagy tudású; ért a szakmájához  | 19                   | 2 %<br>(A legkedveltebb tanárokkal kapcsolatos összes jellemző: 925) |
| Sikertelen tanárok jellemzői | eltér az óra anyagától; keveset tanít; nem tanít semmit; logikátlan; összefüggéstelen; képzetlen; nem érti/tudja az anyagot; mi magyarázzuk el, mi hogy van; szakmailag nem felel meg; pontatlan; mi javítgatjuk a hibáit; netről tölti le a tananyagot; semmihez sem tud hozzászólni; alkalmatlan; butaságokat beszél; belezavarodik a mondanójába; értelmetlen; nem merült el az anyagban; nem tud válaszolni a kérdéseimre | 71                   | 9 %<br>(A legkevésbé kedvelt tanárokkal összes jellemzője: 791)      |

Míg a sikeresség indokai közt elenyészőek a felkészültséggel kapcsolatos elemek, addig az sikertelenség hátterében az esetek 9%-ban olyan ok állt, ami tanári felkészüléssel kiküszöbölhető lehetett volna. Más kutatásokhoz (Suplicz, 2011a; Suplicz – Füzi, 2007) hasonlóan arra jutottunk, hogy a pedagógus diákok részéről történő megbecsülésének szükséges, de nem elégséges feltétele szaktárgyi felkészültség.

Az elővizsgálatok során készített interjúk (Füzi, 2005) rávilágítottak, hogy a sikeres tanárok az órára való felkészülésen nem pusztán a tananyag összerendezését, a feladatlapok és egyéb segédeszközök elkészítését értették, hanem a konkrét tanulói közösségre való hangulati, érzelmi felkészülést is. Ezért a kérdőívben tizenkét különböző tanóra-tervezési funkciót rangsorolhattak a válaszadók fontosságuk szerint (4. melléklet). Ez alapján körvonalazható, hogy a pedagógus számára a saját tevékenysége, a tananyag vagy a tanulói munka tervezése vagy a tanulói csoporthoz való hangulati igazodás lényegesebb-e.

A sikeres, a sikertelen és a középmezőnybe tartozó pedagógusok átlagos sorrendjét az alábbi táblázat foglalja össze. (25. táblázat)

25. táblázat A tanóra-tervezési funkciók fontossága tanár csoportonként

|  | Sikertelen<br>N=7 fő | Középmezőny<br>N=8 | Sikeres<br>N=11 |
|--|----------------------|--------------------|-----------------|
| A tananyag felelevenítése önmagam számára.   | 2.                   | 2.                 | 1.              |
| Tanári tevékenységeim (pl. magyarázatok) megtervezése.                                 | 3.                   | 3.                 | 5.              |
| Ráhangelődés az adott diákcsoportra, az egyes diákokra.                                | 6.                   | 4.                 | 2.              |
| Új, alternatív oktatási módszerek kidolgozása.   | 9.                   | 12.                | 12.             |
| Tájékozódás a témához kapcsolódó új tudományos, technikai eredményekről, ismeretekről. | 10.                  | 11.                | 3.              |
| A diákok munkájának megtervezése.  | 4.                   | 5.                 | 7.              |
| A tananyag szerkezetének átgondolása logikai, érthetőségi szempontból.                 | 1.                   | 1.                 | 4.              |
| Szemléltető eszközök, feladatlapok, segédesszközök, stb. készítése.                    | 5.                   | 6.                 | 9.              |
| A gyerekek várható reakcióinak lepergetése gondolatban.                                | 8.                   | 10.                | 10.             |
| A tanulócsoporthoz jellemzőinek számbavétele.  | 7.                   | 7.                 | 6.              |
| Az óra menetének, hangulatának képzeletbeli lejátszása.                                | 12.                  | 9.                 | 11.             |
| Vázlatok készítése.  | 11.                  | 8.                 | 8.              |

A három tanár csoport számításaink szerint csak a tananyaggal kapcsolatos újdonságok iránti tájékozódás tekintetében tér el szignifikánsan. A sikeres tanárok a középmezőnybe tartozó ( $p=0,016$ ) és a sikertelen tanároknál ( $p=0,05$ ) is lényegesebbnek tartják ezt.

A sikeres tanárok számára jóval fontosabb a tantárgyukhoz kapcsolódó újdonságok megismerése, mint a többi válaszdának. Alapvetően ez nem tűnik érzelmekkel összefüggő elemnek, mégis feltételezhető, hogy hordoz affektív töltést: egyrészt a tantárgy iránti elmélyült érdeklődést, ami a tanári hitelesség egyik forrása, másrészt a diákok számára friss, érdekes tudás közvetítésének szándékát.

Vélekedéseinkkel ellentétben mindhárom sikerességi csoportba tartozó pedagógusok számára a tananyag logikai szerkezetének áttekintése és saját maga számára való felelevenítése az elsődleges az órákra való készüléskor. Előzetes feltevéseinkkel azonban összecseng, hogy a sikeres pedagógusok körében előkelőbb helyen szerepel a konkrét osztályra, a diákokra való ráhangelődés, mint a sikerteleneknél.

Spearman-féle rangkorreláció számítással törekedtünk a tanóra való felkészülés funkcióinak fontossága, valamint sikeresség indikátorai és a befolyásoló tényezők közti kapcsolatok körüljárására. A tervezés funkciói között számított korrelációs együtthatók segítségével tovább árnyalható az eddig bemutatott kép. (26. táblázat)

Előzetes feltételezéseinkkel egyezik, hogy a tanórák tervezése során a tanárok önmagukra vagy a diákokra összpontosítása negatívan korrelál, tehát valamelyik attitűd dominánsabb. A tananyaggal kapcsolatos tájékozódás és az új oktatási módszerek kidolgozása között pozitív



összefüggés mutatható ki, ami azt jelentheti, hogy a szakmai-szakterületi újdonságok iránt fogékony tanárok pedagógiai módszereiket illetően is nagyobb kísérletező kedvvel rendelkeznek. Mivel az óra hangulatának megtervezése és az új módszerek kidolgozása negatív korrelációt mutat, feltételezhetjük, hogy míg a módszerekkel való kísérletezés inkább szellemi kihívás és racionális beállítottságot tükröz, addig az óra hangulatáról való előzetes elmélkedés az érzelmekre való bátrabb építkezést sejtet.

26. táblázat A tanóra tervezés funkciói közötti korrelációk

|   | Tananyag<br>felelevenítése       | Ráhangolódás<br>az osztályra    | Új módsze-<br>rek kidolgo-<br>zása |
|---|----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Tanulói sajátosságok szám-<br>ba vétele           | $r=-0,348$<br>$p<0,05$<br>$N=33$ | -                               | -                                  |
| Az óra hangulatának terve-<br>zése                | -                                | -                               | $r=-0,347$<br>$p<0,05$<br>$N=34$   |
| Tájékozódás                                       | -                                | -                               | $r=0,441$<br>$p<0,01$<br>$N=34$    |
| Diákok munkájának meg-<br>tervezése               | $r=-0,353$<br>$p<0,05$<br>$N=34$ | -                               | -                                  |
| Szemléltető eszközök,<br>feladatlapok kidolgozása | -                                | $r=-0,64$<br>$p<0,01$<br>$N=34$ | -                                  |

Minél inkább jellemez egy pedagógust az osztályra, a diákokra való ráhangolódás, annál kevesebb súlyt helyez a szemléltetőeszközök, feladatlapok, stb. készítésére ( $r=-0,64$   $p=0,0001$ ). Ha visszatekintünk a 25. táblázatra, akkor láthatjuk, hogy a sikertelen tanároknak a legfontosabb a segédanyagok készítése, míg legkevésbé lényeges a diákokra való ráhangolódás a többi tanár csoportok közül. A sikertelen tanárok lényegesebbnek tartják az új módszerek kidolgozását, de a szemléltető eszközök alkalmazását, a diákok munkájának tervezettségét is, mint más kollégáik. Az adatokból az rajzolódik ki, hogy a sikertelen pedagógusok a módszerekben keresik munkájuk eredményességének és hangulatának javítását. Ezek nem hoznak a diákok számára is érzékelhető, attitűdjeikben, aktivitásukban és teljesítményükben tükröződő pozitív eredményeket. Feltesszük, hogy inkább a tanár-diák viszonyban manifesztálódó érzelmek területén kellene a megoldást keresni.

Az összefüggés-vizsgálatokat kiterjesztettük a tanóra-tervezés funkcióinak fontossága, valamint a háttérváltozók és a sikeresség indikátorai – kedveltség, eredményesség, közérzet – közötti kapcsolat elemzésére is. A rangkorreláció számítás eredményeként az alábbi összefüggések ragadhatók meg. (27. táblázat – 191. oldal)

A 27. táblázatban foglaltak szerint az idősebb tanárok számára a tanulói tevékenység tervezése nagyobb jelentőséggel bír. Ez azzal is magyarázható, hogy a fiatalabb tanárok egyrészt még saját tevékenységük, tanári szerepük kimunkálására összpontosítanak és így figyelmük önmagukra irányul, másrészt mivel maguk vagy gyermekeik révén közelebb állnak a diákok életkorához, ezért különösebb erőfeszítés nélkül is tudják, mivel vehetik munkára a tanulókat.

A hipotézis vizsgálata szempontjából meglepő, hogy a diák(csoport)okra való ráhangolódás fontossága és a kedveltség együtt járása a jelenlegi kutatásban nem erősíthető meg.

Elgondolkodtató, hogy a tanár szorongása kisebb, ha a tananyaggal kapcsolatos tájékozódást, illetve a szemléltető anyagok készítését kevésbé ítéli fontosnak. Az összefüggésre több magyarázat is kínálkozik. Lehetséges, hogy a tanárok nyomasztónak élik meg az állandó újítással kapcsolatos elvárásokat. Lehetséges, hogy éppen annak feszültsége terheli őket, hogy nem tudnak ezekre szándékaik szerinti időt fordítani.

A tanár közérzetének más mutatói is szignifikáns kapcsolatban állnak az egyes tervezési funkciókkal. A diákokra való ráhangolódás és a tanár személyes kiteljesedésének érzése, saját ideáljának megvalósíttassága közti összefüggés is a hipotézisek szerint alakul. Tehát a magukat szerepükben jobban érző pedagógusok egyúttal nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a növendékeikkel kapcsolatos érzelmi, hangulati összhang megteremtésének, illetve akiknek nem sikerül a növendékeikkel kapcsolatos összhang megteremtése, azok rosszabbul érzik magukat szerepükben.

A tanárok jövőképe és tervezési szempontjaik is feltételezéseink szerint függenek össze. A tananyag tervezésére jobban ügyelő pedagógusok kevésbé pozitív jövőképpel rendelkeznek, mint a tanulói sajátosságok figyelembe vételét és az óra hangulatának tervezését fontosabbnak tartók. Az összefüggés mindkét irányból értelmezhető. Lehetséges, hogy akik a pedagóguspályát kevésbé perspektivikusnak találják, azok tevékenységüket racionális, megoldandó feladatként értelmezik és ezért a tananyag közvetítésére koncentrálnak. Az érzelmeket kevésbé tartják fontosnak. Akik pedig látnak jövőt a maguk számára ezen a pályán, azok érzelmeiket is mozgósítják a pedagógiai munkában és azok számára a tanulókhöz való alkalmazkodás fontosabb.

### 3.2.5. A TANÓRÁRA VALÓ FELKÉSZÜLÉS FELTÁRÁSA METAFORAELEMZÉSSSEL

A válaszadó tanárok nem csak a diákokkal kapcsolatban, hanem a tanórára való felkészüléssel kapcsolatban is fogalmaztak meg metaforákat a következők szerint: „Az órára felkészülni olyan, mint..., mert...”.

Ezeket a költői képeket is először a sikeresség mértéke szerinti csoportokra osztottuk és így elemeztük mélyebben.

A felkészüléssel kapcsolatos metaforák a tanári tevékenységhez kapcsolódó attitűdök feltárását a következő kérdések megválaszolásával segítették: Mi áll a felkészülés fókuszában (maga a tanár vagy a tanuló vagy a tananyag)? Milyen élményt jelent a tanár számára ez a feladat?

#### Sikeres tanárok felkészülés-metaforái

A rendelkezésre álló tizenegy metafora nehezen kategorizálható. Az elsőként bemutatásra kerülő metaforacsoport középpontjában a tanóra-tervezés tanár-támogató funkciója áll. (28. táblázat)

28. táblázat „A magabiztosság megalapozása” – metaforák

| Metafora               | Magyarázat                        |
|------------------------|-----------------------------------|
| egy tervrajz           | amit vizuálisan látok magam előtt |
| megvetni a lábamat     | biztonságot ad                    |
| edzés a sportversenyre | így könnyebb „nyerni”             |
| felelésre készülni     | igyekszem a maximumot nyújtani    |

Ezek alapján azt feltételezhetjük, hogy a válaszadók bíznak abban, hogy a felkészülésük pozitívan befolyásolja a tanórát, illetve a saját tanári teljesítményüket. A tanórák megtervezése alapot, fogódzót jelent számukra. A metaforák tárgyilagos hangon szólnak a pedagógus e feladatáról.

Két másik metafora szerint a tanóratervezés önmagában is kellemes elfoglaltság megfogalmazók számára. (29. táblázat)

29. táblázat „Örömteli készülődés” – metaforák

| Metafora          | Magyarázat                             |
|-------------------|--|
| egy logikai játék | érdekes és jó az anyagrészt felépíteni |
| a folyóba lépni   | visz, sodor magával                    |

Ezekben az esetekben sem kerültek előtérbe a tanulói sajátosságok, de lényeges, hogy a tanár számára élvezetes tevékenység az órára készülni, sőt, a második megfogalmazás szerint a flow-élményhez hasonló.

Három metaforában jelennek meg a diákok a tervezés középpontjában álló személyekként. (30. táblázat) A tanórák tervezésének célja, hogy a tanulók számára feldolgozhatóvá, emésztetővé váljon a tananyag.

30. táblázat „Emésztesre előkészíteni” – metaforák

| Metafora                    | Magyarázat  |
|-----------------------------|---|
| jó fűszerezés               | nélküle az anyag nem elég ízletes és nem emészthető                 |
| egy alkatrészt előkészíteni | a nem karbantartott alkatrészből készült áru nem megfelelő          |
| egy kalandtúra              | soha nem lehet tudni, mi lesz a kimenetele és mi valósul meg belőle |

Ugyanakkor a harmadik metafora fényében lényeges, hogy a növendékek maguk is befolyással vannak a tervek megvalósulására.

31. táblázat „Mindig csinálod, mégsem fejezed be sosem” – metaforák

| Metafora               | Magyarázat                       |
|------------------------|----------------------------------|
| egy hétköznap          | ismétlődő feladat                |
| versenyfutás az idővel | sosincs elég idő jól felkészülni |

lést, a monotonitását, illetve az idő szorítását és az ebből fakadó örök elégedetlenséget domborítják ki.

A 31. táblázatba rendezett metaforák tárgyilagosan, ugyanakkor inkább a nehézségei felől közelítik a tanári felkészülést,

### A középmezőnybe tartozó tanárok felkészülés-metaforái

Összesen tizennégy metafora állt rendelkezésre a középmezőnybe sorolható pedagógusoktól. Ebből egy magyarázat híján nem elemezhető.

32. táblázat „Megmérettetésre készülni” – metaforák

| Metafora                | Magyarázat   |
|-------------------------|--|
| házi feladatot írni     | mindig újat kell „bevinni”   |
| megtanulni egy szerepet | minden óra egy fellépésnek számít  |
| tanulni                 | a világ mindig változik  |
| újra iskolába járni     | nekem is mindig élmény átnézni az anyagot  |
| egy ismétlés            | az informatika állandóan változik, így sok újat kell tanulnia a tanárnak, amit óra előtt átismétel |

Öt metafora egy csoportot alkot, mert közös jellemzőjük, hogy a tanuláshoz hasonlítják a tanórára való felkészülést. További közös vonásuk, hogy középpontjukban a tanári szereplés, a tanári teljesítményre való felkészülés, illetve a tananyag felidézése, felfrissítése áll. (32. táblázat)

A negyedik metaforától eltekintve, amely a tanár tanóra-tervezéshez való pozitív hozzáállására utal, nem derül ki, hogy milyen élmény és érzés a felkészülés a tanárok számára.

33. táblázat „Alkotás” – metaforák

| Metafora        | Magyarázat   |
|-----------------|--|
| alkotni         | kiélhetem a kreativitásom  |
| kreatívan főzni | tudom, hogy mely fűszerek illenek össze, de az eredmény a végén derül ki, amikor az ízek együttesen összeérnek |
| házat építeni   | nem lehet a tetőnél kezdeni  |

Három metafora hasonló abban, hogy az alkotáshoz hasonlatosként mutatják be az órákra való felkészülést, kifejezésre jutva ezzel, hogy maga a tevékenység élvezetes, örömteli, a kiteljesedés érzését

nyújtja megfogalmazóik számára. (33. táblázat) A kreatív főzés metaforája rámutat arra, hogy a tervezés a diákokkal is összefügg, megvalósíthatóságában lényeges szerepük van.

További öt metaforát a felkészülés jelentette kihívás és erőfeszítés köti össze. Elgondolkodtató a hegymászás és bűvarkodás metaforája, hogy míg az előbbit a felszabadulás, a távolba látás, átvitt értelemben a fejlődés, a jövőre orientáltság jellemzi, az utóbbit a lélegzet visszafojtott elmerülés, a félelemmel teli kíváncsiság, a víz nyomása, terhe határozza meg, amit csak ideig-óráig lehet csinálni.

34. táblázat „Kihívást jelentő erőfeszítés” – metaforák

| Metafora              | Magyarázat  |
|-----------------------|---|
| hegymászás            | a hegy tetején vár rád a csoda                        |
| bűvarkodás            | bár sokszor érdekes, de mindig fárasztó               |
| a talaj előkészítése  | tudatosan készülni kell arra, hogy jó legyen a termés |
| az első randi         | először mindent beleadsz, később rutinná válik        |
| egy végtelen történet | sose lehet a tanár 100%-ban elégedett                 |

A hegymászáshoz és a talaj előkészítéséhez hasonló képek kapcsán a tervezési feladat elvégzését a pozitív jövőkép serkenti, előre vetítik, hogy a felkészülés kedvező tantermi következményekkel járhat. (34. táblázat) Az „első randi”-metafora kezdő tanártól származik, akinek

a felkészüléssel és tanítással kapcsolatos intenzív érzelmei mutatkozhatnak meg a költői képeiben. Ezekben a metaforákban is a tanár a felkészülés domináns szereplője.

#### Sikertelen tanárok felkészülés-metaforái

Összesen öt metafora szerepelt ebben a körben, melyek felszíni jegyeik alapján igen különbözőek. (35. táblázat) Az első két kép tartalma elsősorban arra utal, hogy kiről és kinek szól a tanórára való tanári felkészülés. Van, aki a diákok előtt szeretne jól szerepelni, hogy csodálattukat elnyerje. Gondolhatnánk, hogy ez esetben a tanóra tervezésének középpontjában a tanulók állnak, de a konkrét pedagógussal készített interjú és az óráin tett látogatások szerint ez esetben a diák csak eszköz a tanár saját hiúságának legyezetésére. A tanári szereplés tervezésének hevében elsikkad a tanár konkrét diákokról, osztályokról való tudásának felhasználása. Van olyan válaszadó, aki a diákokat és tanárt is figyelembe veszi és mindkettejük megelégedését várja az óra tervezésétől. Óráira készülve az óra jó hangulatának megalapozására is törekszik, erre utal a metafora magyarázatában szereplő „jóízű” szó.

35. táblázat Feladat-metaforák

| Metafora          | Magyarázat                                      |
|-------------------|---|
| vizsgázni (3105.) | szeretném elkápráztatni őket                    |
| ebédet főzni      | ha sikeres, akkor jóízű és mindenki elégedett   |
| egy kalandtúra    | érdekes és lelkesítő, de fárasztó és időigényes |
| a középkori robot | nagyon sok órára van (7-8 naponta)              |
| álomvilágban élni | azt hiszed, hogy lesz eredménye                 |

bavaló energia befektetéseként értelmezi az órák megtervezését. Ez utóbbit megfogalmazó

A második három metafora inkább a tanórára való felkészülés feladatjellegét hangsúlyozza, ami kinek-kinek hasznos, örömteli, de ugyanakkor terhes kötelezettség is. Az utolsó metafora pedig hiábavaló energia befektetéseként értelmezi az órák megtervezését. Ez utóbbit megfogalmazó

pedagógus (2318. sz. tanár) a tanóra-tervezés funkcióit rangsorolva első négy helyből hármat a tananyaggal kapcsolatos teendők említésére szánt. Megerősítve ezzel, hogy a mégoly alapos, de a diákokat figyelmen kívül hagyó tanári felkészülés önmagában nem segíti elő a tanítás eredményességét.

A három pedagóguscsoport tanórára való felkészüléssel kapcsolatos metaforái – a számítási eredményekkel megegyezően – sok közös elemet tartalmaznak.

### 3.2.6. KONKRÉT TANÁROK TANÓRÁRA VALÓ FELKÉSZÜLÉSÉNEK VIZSGÁLATA

Az alábbiakban a tanóra tervezés jellemzőit az egyes tanárok szintjén elemezzük.

#### Sikeres tanárok

Az **1214. sz. tanárnő** és a **3101. sz. tanárként dolgozó tanárjelölt** felkészülésében közös, hogy központi szerepet játszik a tanulócsoportha való ráhangolódás, valamint saját biztonságérzetük megalapozása a tananyag felelevenítése, saját teendők megtervezése és vázlatok készítése révén. (36. táblázat) Saját magabiztosságuk megteremtése a felkészüléskor azért fontos, mert – ha nem kell azzal foglalkozniuk, hogy biztosan emlékeznek-e mindenre, stb. – figyelmi kapacitás szabadul fel az órán a tanulók jelzéseinek figyelésére, kezelésére.

36. táblázat A tanórára készülés funkcióinak fontossági sorrendje a sikeres csoportba tartozó, egyéni elemzést vállaló tanároknál

|  | Sikeres tanárok |      |      |      |
|--|-----------------|------|------|------|
|  | 1214            | 3101 | 3102 | 3104 |
| A tananyag felelevenítése önmagam számára.   | 2.              | 1.   | 5.   | 1.   |
| Tanári tevékenységeim (pl. magyarázatok) megtervezése.                                 | 4.              | 2.   | 4.   | 5.   |
| Ráhangolódás az adott diákcsoportra, az egyes diákokra.                                | 1.              | 3.   | 8.   | 7.   |
| Új, alternatív oktatási módszerek kidolgozása.   | 12.             | 11.  | -    | 6.   |
| Tájékozódás a témához kapcsolódó új tudományos, technikai eredményekről, ismeretekről. | 7.              | 12.  | 6.   | 2.   |
| A diákok munkájának megtervezése.  | 3.              | 10.  | 7.   | 8.   |
| A tananyag szerkezetének átgondolása logikai, érthetőségi szempontból.                 | 6.              | 9.   | 1.   | 3.   |
| Szemléltető eszközök, feladatlapok, segédanyagok, stb. készítése.                      | 11.             | 8.   | 3.   | 4.   |
| A gyerekek várható reakcióinak lepergetése gondolatban.                                | 9.              | 6.   | -    | 9.   |
| A tanulócsoportha jellemzőinek számbavétele.   | 8.              | 7.   | -    | 10.  |
| Az óra menetének, hangulatának képzeletbeli lejátszása.                                | 10.             | 5.   | -    | 11.  |
| Vázlatok készítése.  | 5.              | 4.   | 2.   | 12.  |

Míg az **1214. sz. pedagógus** kicsit több figyelmet szentel a növendékek munkájának megtervezésére, melynek során figyelembe veszi, hogy melyik osztálynak mivel sikerült az érdeklődését felkelteni, mi köti le a figyelmüket. Addig a **3101. sz. pedagógus** az óra hangulatának képzeletbeli elpróbálását tartja fontosabbnak. Interjújában elmondta, hogy a tananyag fejből,

látszólag könnyedén, nagyon jó példákkal tarkított előadásmódja esténként több órányi felkészülést tesz szükségessé.

**A 3102. sz. tanár urat** a tanításra való felkészülésekor tanár és tananyag orientáltság jellemzi. Ez egyrészt magyarázható azzal, hogy tanári pályájának első éveiben jár. Másrészt a diákok gondolkodásmódjában olyan járatos, hogy különösebb tudatosítás vagy erőfeszítés nélkül is képes hozzájuk igazítani a foglalkozásokat. (Továbbá, ahogy a későbbiekben látni fogjuk, a módszereit, a tanulói tevékenység pontos formáit a diákok hangulatát is figyelembe véve az órán alakítja ki.)

**A 3104. sz. tanár** a sikeres tanárral kapcsolatos előzetes elképzeléseinkkel ellentétben tanórán tervezése csaknem egészében a tananyag – felépítése, szemléltetése, frissítése – körül forog. Az interjúból derült ki, hogy felkészülése az órákat megelőző néhány percben történik, melyben a diákok annyi szerepet játszanak, hogy a különböző osztályokban hol hagyták abba a tananyagot az előző alkalommal.

### A középmezőny tanárai

Az **1233. sz. tanárnővel** kapcsolatban táblázatból kiolvasható, hogy az óráinak előkészítését mind a tananyag frissítése és strukturálása, mind a segédeszközök elkészítése, mind a tanulói tevékenység megtervezése jellemzi. Esetében megjelenik a módszerek tudatos tervezés. (Reflexiók sajátosságai kapcsán később látható lesz ezek fokozott jelentősége a vizsgált tanár munkájában.) (37. táblázat)

37. táblázat A tanórára készülés funkcióinak fontossági sorrendje a középmezőnybe és a sikertelen csoportba tartozó, egyéni elemzést vállaló tanároknál

|  | Középmezőny |      |      | Sikertelen |
|--|-------------|------|------|------------|
|  | 1233        | 3201 | 3103 | 3105       |
| A tananyag felelevenítése önmagam számára.   | 9.          | 4.   | 1.   | 3.         |
| Tanári tevékenységeim (pl. magyarázatok) megtervezése.                                 | 8.          | 3.   | 5.   | 4.         |
| Ráhangelődés az adott diákcsoportra, az egyes diákokra.                                | 6.          | 7.   | 11.  | 6.         |
| Új, alternatív oktatási módszerek kidolgozása.   | 5.          | 6.   | 12.  | 11.        |
| Tájékozódás a témához kapcsolódó új tudományos, technikai eredményekről, ismeretekről. | 2.          | 8.   | 3.   | 12.        |
| A diákok munkájának megtervezése.  | 3.          | 9.   | 4.   | 2.         |
| A tananyag szerkezetének átgondolása logikai, érthetőségi szempontból.                 | 1.          | 1.   | 6.   | 1.         |
| Szemléltető eszközök, feladatlapok, segédeszközök, stb. készítése.                     | 4.          | 5.   | 2.   | 5.         |
| A gyerekek várható reakcióinak lepergetése gondolatban.                                | 11.         | 11.  | 10.  | 8.         |
| A tanulócsoport jellemzőinek számbavétele.   | 10.         | 12.  | 7.   | 7.         |
| Az óra menetének, hangulatának képzeletbeli lejátszása.                                | 12.         | 2.   | 8.   | 9.         |
| Vázlatok készítése.  | 7.          | 10.  | 9.   | 10.        |

**A 3201. sz. és a 3103. sz. tanárként dolgozó tanárjelöltek** tanóráikra való felkészüléskor legnagyobb hangsúlyt a tananyag feldolgozható formába hozására, tanári tevékenységük meg-

tervezésére fektetnek. A **3201. sz. tanárnő** az óra hangulatának előzetes elképzelésével egészíti ki ezeket. Órái alaposan tervezettek, jól átgondoltak, szakmailag roppant igényesek. Tízéves tanári tevékenység után is minden órára vázlattal érkezik.

A **3103. sz. tanár** a tanulói aktivitás megtervezésével bővíti a fentieket és tanóráit nagy gondossággal tervezi. (37. táblázat)

### Sikertelen tanárok

Az **1102. sz. tanár** rangsora a felkészülés funkcióinak fontosságáról nem volt alkalmas érdemi elemzésre. Az interjú során kifejtette, hogy a nap minden pillanatában az óráira készül, figyel, hogy mit tudna felhasználni a tanításban, akár a hírek közül is. A fizika és a kémia minél kézzelfoghatóbbá tételének eszközeit, lehetőségeit fürkészi.

A **3105. sz. tanár** az előbb bemutatott pedagógustársaihoz hasonló szempontokat vesz figyelembe tevékenységének tervezése során. (37. táblázat) A diákok munkájának megtervezését második legfontosabb feladatának tekinti. Ennek jeleit az órákon nem lehet tapasztalni, ahol elsősorban tanári előadás, magyarázat, valamint diktálás zajlik. S bár ebben a sorrendjében a segédanyagok és szemléltetőeszközök készítését az ötödik legfontosabb feladatnak ítélte az interjúban elmondta, hogy az iskolája semmilyen anyagi forrást nem biztosít az oktatás szemléletesebbé tételére. Saját erőből nem tud, és nem akar készíteni, ennek folyamányaként pedig nem alkalmaz ilyen eszközt.

*A tanórára való felkészülés jelentőségét vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a sikeresség mértékétől függetlenül a pedagógusok számára az órák előkészítésekor a tananyag logikai struktúrájának kialakítása, a tananyag önmaguk számára való felelevenítése a legfontosabb szempont. Az azonos sikerességi kategórián belüli tanárok tanóra-tervezési szempontjai igen változatosak voltak, így a csoportok közötti különbségek sem szignifikánsak, kivéve, hogy a sikeres tanárok számára a tantárgyukkal kapcsolatos új ismeretek gyűjtése, a szakmai tájékozódás lényegesen fontosabb, mint kollégáiknak. A felkészüléssel kapcsolatos metaforákban is sok közös elemet fedezhetünk fel sikerességtől függetlenül.*

*Bár nem következetes a különbség, de a konkrét diákra, tanulócsoporthoz való ráhangolódás – feltételezésinkkel megegyezően – a sikeres tanároknál jellemző leginkább. A diákjaikra való ráhangolódást fontosabbnak tartó pedagógusok fokozottabb kiteljesedés érzés jellemző, továbbá közelebb érzik magukat saját tanárideájukhoz. Az összefüggés-vizsgálatok szerint*



minél inkább lényeges egy pedagógus számára a növendékeire való ráhangolódás, annál kisebb hangsúlyt fektet az oktatást segítő tárgyi eszközökre.

A sikertelen tanárok számára a legfontosabb – bár nem szignifikánsan – az új módszerek kidolgozása, az oktatást segítő tárgyi, technikai eszközök alkalmazása és a diákok munkájának pontos megtervezése. Ha tekintetbe vesszük a diákok iránti attitűdjeikkel összefüggő eredményeinket is, akkor valószínűsíthető, hogy a diákokkal kapcsolatos attitűdök rendezése nélkül a sikertelen pedagógusok munkájuk fejlesztésére tett erőfeszítései a módszerek, a tárgyi eszközök és a tervezés fokozása terén nem elegendőek ahhoz, hogy a sikertelenségből kilépjenek.

### 3.2.7. AZ OKTATÁSI MÓDSZEREK SZEREPE A SIKERESSÉGBEN

Az elővizsgálatokban megkérdezett pedagógusok sikeres óráinak történeteit elemezve megfigyelhető volt, hogy az emlékezetesen jó órák során a pedagógusok olyan módszert alkalmaztak, mely lehetővé tette tanár és diákok feloldódását, aktív együttműködését. Ezek a módszerek lehetőséget teremtettek a diákok mozgósítására, partnerként való bevonására. (Füzi, 2005)

38. táblázat Oktatási módszerek szerepe a sikerességben a diákvélemények tükrében

|                              |  | Említések száma [db] | Említések aránya az összes tanári jellemzőhöz képest                  |
|------------------------------|--|----------------------|---|
| Sikeres tanárok jellemzői    | jól tanít; érthetően/értelmesen/jól magyaráz; humorosak a módszerei; élvezetes vele a tanulás; megérteti a tananyagot; meg tud győzni; érdekesek az órái; szakszerű órákat tart; újra elmondja, ha nem értem; nem kiabál; összekapcsolja az anyagot az étellel; játékosan tanít; sok érdekességet mond; sok jó dolgot mond; a képességeinkhez mért dolgozatokat készít; saját tapasztalataival egészíti ki az anyagot; jók a módszerei; jó feladatokat ad; ad javítási lehetőséget; segít, hogy a legjobb teljesítményt nyújtsam; tartja a színvonalat; többször is elmagyarázza a dolgokat; jó élményt adnak az órái; amit leírtunk, azt jól számon kérte; a lényegre koncentrált; mindig szoktunk ismételni            | 216                  | 23%<br><br>(A sikeres tanárokkal kapcsolatos összes jellemző: 925)    |
| Sikertelen tanárok jellemzői | nem lehet érteni a magyarázatait; túl lassan/gyorsan halad; nem csinálunk semmit; nem tud tanítani; rosszul tanít; csak leadja az anyagot, nem pedig tanítja; röhejesek a módszerei; középkori módszereket használ; nem magyaráz; nem elég vázlatos; rövidítéseket ír a táblára; rosszul osztályoz; túl aprólékos; követelményei túl alacsonyak/túl magasak; unalmasan tanít; állandóan számon kér; túl tudományos; amire nem jut idő föladja leckének; buta feladatokat talál ki; kuszák a vázlatai; nem válaszol a kérdésekre; nem mondja el többször a dolgokat; magának beszél; érdektelenné teszi a tananyagot; kevés az összefoglalás; monoton; a tanítás a könyv felolvasásából áll; nem kelt érdeklődést; kiabál | 237                  | 30%<br><br>(A sikertelen tanárokkal kapcsolatos összes jellemző: 791) |

Meg kívántuk vizsgálni, hogy a tanári sikeresség mennyiben magyarázható a tanár által alkalmazott tanítási módszerekkel. Összegeztük, hogy a sikeres és sikertelen tanárok tanulói jellemzésében milyen gyakorisággal fordulnak elő az oktatás módszereire vonatkozóak.

A 38. táblázat szerint az oktatás módszerei, illetve a módszertani elemek számottevő szerepet játszanak a tanárok tanulói megítélésében. A diákok válaszait áttekintve csak ritkán azonosítható, hogy a tanári, tanulói vagy közös aktivitáson alapuló módszerek alkalmazásában van-e különbség a sikeres és nem sikeres tanár csoport között, inkább az érthetőség, a követhetőség, a lényegkiemelés, a diákok kérdéseinek megválaszolása terén mutatkozik a sikeres pedagógusok előnye.

A pedagógiai munka eredményességét feltételezéseink szerint jelentősen befolyásoló tényezők egyike a tanulók aktivitását kiváltó oktatási módszerek gyakori alkalmazása. A megkérdezett tanárok tizenegy módszert állíthattak alkalmazási gyakoriságuk szerinti sorrendbe. (39. táblázat) A módszerek pontos és azonos értelmezését a kérdőív a módszerek rövid leírásával segítette.

A különböző sikerességi csoportokba tartozó tanárok sorrendje közt meglehetősen sok hasonlóságot fedezhetünk fel. Hipotéziseinktől eltérően mind a sikeres, mind a sikertelen tanárok három leggyakrabban alkalmazott oktatási módszere tanári aktivitáson alapul. Az oktatási módszerek alkalmazásának gyakorisága és a tanár neme, életkora, a tanítással töltött éveinek száma és az oktatott tantárgy típusa tekintetében nem találtunk összefüggéseket.

A magyarázatot, a szemléltetést, a tanári előadást, a tanulói kiselőadást, az egyéni munkát és a csoportmunkát a résztvevő pedagógusok átlagosan közel azonos gyakorisággal alkalmazzák.

39. táblázat A tanítási módszerek alkalmazási gyakoriságának sorrendje tanár csoportonként

|   | Sikertelen<br>N= 7 fő | Középmezőny<br>N=8 | Sikeres<br>N=11 |
|---|-----------------------|--------------------|-----------------|
| Tanári előadás, elbeszélés                | 3.                    | 3.                 | 2.              |
| Magyarázat                                | 2.                    | 1.                 | 1.              |
| Szemléltetés, bemutatás                   | 1.                    | 2.                 | 3.              |
| Vita                                      | 8.                    | 10.                | 10.             |
| A tananyag feldolgozása beszélgetéssel    | 10.                   | 6.                 | 4.              |
| Tanulói kiselőadás, beszámoló             | 6.                    | 7.                 | 7.              |
| Szerepjáték, játék                        | 9.                    | 8.                 | 11.             |
| Projekt                                   | 7.                    | 11.                | 8.              |
| Egyéni tanulói munka                      | 4.                    | 4.                 | 5.              |
| Csoportmunka                              | 5.                    | 5.                 | 6.              |
| Versenyt a tanulók/tanulócsoportok között | 11.                   | 9.                 | 9.              |

Egyetlen markáns eltérés emelhető ki: a sikeres tanárok jóval gyakrabban alkalmazzák a beszélgetés módszerét a tananyag feldolgozására, mint a sikertelenek. A különbségesség  $p=0,003$  szinten szignifikáns, megegyezik a 2007-es kutatás eredményével és megerősíti hipotézisünket. A tananyagról szóló beszélgetés során a diákok a tanár partnereivé válhatnak, az együttgondolkodásra, egymás megismerésére, az egymásra hangolódásra való esély megnő. A beszélgetésben a tanár és tanulók egymás hozzászólásaira adott, spontán reakcióinak – gondolatainak, érzelmeinek, értékkitéletének – kifejezése könnyebb. A sikeres tanárok diákjaikhoz való pozitív attitűdjeikre és teherbíró kapcsolatokra hagyatkozva bátrabban vállalhatják ezt a nehezebben tervezhető, kiszámítható, intuíciónkat igénylő oktatási módszert.

A beszélgetés, mint a tananyag feldolgozásának módszere és a tanár kedveltsége között szignifikáns kapcsolat mutatható ki ( $r=-0,481$   $p=0,005$   $N=33$ ). A beszélgetést gyakrabban alkalmazó tanárok diákjaik körében nagyobb kedveltségnek örvendenek, illetve a tanulók által kedvelt pedagógusok gyakrabban választják a beszélgetés módszerét.

A hipotézisekben megfogalmazottakkal egybehangzó összefüggések mutathatók ki a módszerek és a tanári eredményesség között, melyeket az alábbi táblázat összegez. (40. táblázat)

40. táblázat A módszerek alkalmazási gyakoriságának kapcsolata az eredményesség mutatószámaival

|                  |              | Eredményességi mutatók     |                            |                            |                              |                            |                            |                            |                            |
|------------------|--------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
|                  |              | Jelenlegi osztályzatok     | Teljesítmény változása     | Órai aktivitás             | Jelenlegi attitűd a tárgyhöz | Attitűd változása          | Diákok flowja              | Diákok szorongása          | Diákok apátiája            |
| Alk. gyakorisága | Beszélgetés  | r=-0,505<br>p<0,01<br>N=32 | r=-0,463<br>p<0,01<br>N=32 | r=-0,549<br>p<0,01<br>N=32 | r=-0,479<br>p<0,01<br>N=32   | r=-0,358<br>p<0,05<br>N=32 | r=-0,453<br>p<0,01<br>N=32 | r=0,372<br>p<0,05<br>N=32  | r=0,554<br>p<0,01<br>N=32  |
|                  | Csoportmunka | -                          | -                          | -                          | -                            | -                          | -                          | r=-0,373<br>p<0,05<br>N=33 | r=-0,488<br>p<0,01<br>N=33 |

A beszélgetés, mint tananyag-feldolgozási módszer – az elővizsgálatokhoz hasonlóan – kitűnik a módszerek közül. A számítások szerint alkalmazási gyakorisága pozitív, szignifikáns kapcsolatban van a tanulók osztályzatokkal mérhető teljesítményével, tantárgyhoz való attitűdjével, órai aktivitásával, illetve a vizsgálat különböző időpontjai közt kimutatható teljesítmény és attitűd változással, továbbá negatív szignifikáns összefüggést mutat a diákok órán átélt apátiájával és szorongásával. Megerősíthetjük tehát, hogy a beszélgetés során a diákok felszabaldultabbak és gondolkodásukat erősen aktivizálva működnek együtt a tanárral a tananyag birtokba vételén.

Meglepő, hogy csoportmunka alkalmazási gyakorisága fordított összefüggést mutat a diákok órai aktivitásával, miközben pozitívan korrelál a tanulók apátia- és szorongás-mutatójával.

Lehetséges, hogy az alacsony tanulói aktivitás és a diákok unalma láttán a csoportmunka alkalmazásának gyakorisága nő, de az is előfordulhat, hogy a gyakran alkalmazott csoportmunka következménye a csökkenő tanulói munkakedv és fokozódó unalom. Nehéz megítélni, hogy a megfelelő és kívánatos tanári gondolkodásmódra vagy rosszul alkalmazott módszerre utal-e az eredmény. A tanulói szorongás-mutatót is számításba véve fény derül az összefüggés hátterére. Ha a tanulók inaktivitására és érdektelenségére adott helyes tanári válasz lenne a csoportmunka, akkor a szorongás nem fokozódna. Ha tanár tudatában lenne, hogy például szigora a diákokban szorongást kelt és ennek oldására alkalmazná a csoportmunkát, akkor a szorongás szintén nem fokozódna. A szorongást azonban fokozhatja a helytelenül alkalmazott csoportmunka azáltal, hogy nem tisztázottak a feladatok, a csoportszerepek, az ellenőrzés módja, illetve ha hiányzik a visszajelzés arról, hogy jó irányba és ütemben haladnak-e a növendékek. Ezzel jól magyarázható a csoportmunka gyakoribb alkalmazásához társuló magasabb szorongásérték. Jelen esetben tehát a csoportmunka helytelen alkalmazása valószínűsíthető. Ezt erősíti meg az is, hogy – bár a különbségek nem szignifikánsak – a csoportmunkát legritkábban a sikeres pedagógusok alkalmazzák. (39. táblázat) Az sem zárható ki, hogy a tanárok azon része, akiknek egyéb iránt az óráin a diákok többet szoronganak, az elvárások szerinti válaszokat adott, vagyis a valósnál nagyobb gyakoriságot jelölt meg a csoportmunka alkalmazásánál, ezért statisztikailag az összefüggés megmutatkozott.

Lényeges kiemelni, hogy a tanárok által átélt flow gyakorisága pozitív szignifikáns kapcsolatban van a beszélgetés alkalmazásának gyakoriságával ( $r=0,481$   $p<0,01$ ), míg a csoportmunkával éppen ellentétes összefüggést mutat ( $r=-0,401$   $p<0,05$ ). Ezek alapján a fent leírtak kiegészíthetők egyfelől azzal, hogy a felszabadultság teret enged a tanár spontán megnyilvánulásainak, reakcióinak, minek következtében hitelessége fokozódhat, ez pedig a diákok bevonódását elősegíti. Másfelől azzal, hogy a magukat tanítás közben rosszul érző tanárok a módszerválasztásukkal, módszerkészletük gazdagításával igyekeznek megoldani nehézségeiket. Ebben az esetben a csoportmunka menedéket jelent a tanár számára az elől, hogy tanítványai előtt szerepelnie kelljen, hogy velük tényleges együttműködésbe bonyolódjon, egyszersmind valódi kapcsolatot alakítson ki velük. Feltételezzük tehát, hogy mindaddig, míg a tanár diákokkal kapcsolatos érzelmeit és ezen keresztül kapcsolatát nem rendezi, addig a módszerek nem segítik eredményesebbé és sikeresebbé válását.

Választ kerestünk arra a kérdésre is, hogy vannak-e olyan oktatási módszerek, melyek együttes alkalmazása jellemzőbb a vizsgált tanárok körében. (41. táblázat) Megállapítható, hogy a főként tanári aktivitást igénylő és több diákok mozgósításán alapuló módszer alkalmazási

gyakorisága között negatív szignifikáns kapcsolat van. (Mivel minden tanárcsoport ugyanazokat a tanárközpontú módszereket alkalmazza leggyakrabban, statisztikailag is várható, hogy a többi módszer szignifikánsan hátrébb szorul ezeknél.) A beszélgetés és a csoportmunka alkalmazásának gyakorisága között negatív összefüggés mutatható ki.

41. táblázat A módszerek alkalmazási gyakorisága közötti összefüggések

|                    | Tanári előadás                   | Tanári magyarázat                | Tanári szemléltetés             | Beszélgetés                      |
|--------------------|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| Projekt módszer    | $r=-0,454$<br>$p<0,05$<br>$N=29$ | -                                | -                               | -                                |
| Játék, szerepjáték | -                                | $r=-0,768$<br>$p<0,01$<br>$N=30$ | -                               | -                                |
| Vita               | -                                | -                                | $r=-0,43$<br>$p<0,05$<br>$N=29$ | -                                |
| Csoportmunka       | -                                | -                                | -                               | $r=-0,511$<br>$p<0,01$<br>$N=32$ |

A csoportmunka összefüggésrendszere már többször okozott fejtörést és ez az eredmény tovább pontosítja a képet. Tudva, hogy a sikeres tanárok választják a beszélgetést, a középmezőny és a sikertelenek pedig gyakrabban alkalmaznak csoportmunkát, úgy összegezhajük az eredményt, hogy míg a beszélgetés erősíti a tanár-diák kapcsolatot, addig a rosszul alkalmazott csoportmunka kiiktathatja a tanári megnyilvánulásokat, tovább növelve a tanár és diák közötti távolságot. Azzal szembesülünk, hogy mindhárom csoport számára elsődlegese a tanári aktivitáson alapuló módszerek, de ezt követően a sikeres tanárok a tanár-diák együttműködésen alapuló beszélgetést, a többiek pedig a diákok önálló munkáját preferálják.

Spearman-féle rangkorreláció számítással igyekeztünk feltárni, hogy a tanóra-tervezés egyes funkcióinak fontossága összefüggésben van-e a módszerek alkalmazási gyakoriságával. Az eredmények csak kisebb részben esnek egybe korábbi kutatási eredményeinkkel. (42. táblázat)

A csoportmunka során a csoport önálló tananyag-feldolgozásának biztosításához sok segédanyagra van szükség, ez indokolthatja az összefüggését a szemléltető és egyéb segédanyagok készítésének fontosságával.

Érthető, hogy a növendékek várható reakcióinak átgondolása és az órák hangulatának előzetes elképzelése pozitív együtt járást mutat a tanulói kiselőadások alkalmazásának gyakorisá-

gával, hiszen a kiselőadások tanulmányi hasznossága szempontjából lényeges mind a szereplők bevonódása, mind az osztály befogadó készsége.

42. táblázat Összefüggések a tanóratervezés funkcióinak fontossága és a módszerek alkalmazásának gyakorisága között

|                               |                                     | Módszerek                              |                                       |                                      |  |  |
|-------------------------------|-------------------------------------|--|---------------------------------------|--------------------------------------|--|--|
|                               |                                     | Tanári magyarázat                      | Tanulói kiselőadás                    | Játék, szerepjáték                   | Csoportmunka                           | Verseny                                |
| Tervezési funkciók fontossága | Tanulók tevékenységének tervezése   | $r = -0,343$<br>$p < 0,05$<br>$N = 35$ | -                                     | -                                    | -                                      | -                                      |
|                               | Szemléltető anyagok, stb. készítése | -                                      | -                                     | -                                    | $r = 0,391$<br>$p < 0,05$<br>$N = 30$  | -                                      |
|                               | Gyerekek reakcióinak elképzelése    | -                                      | $r = 0,388$<br>$p < 0,05$<br>$N = 30$ | -                                    | $r = -0,503$<br>$p < 0,01$<br>$N = 33$ | $r = -0,447$<br>$p < 0,05$<br>$N = 30$ |
|                               | Tanulói sajátosságok számba vétele  | $r = -0,44$<br>$p < 0,05$<br>$N = 33$  | -                                     | $r = 0,63$<br>$p < 0,01$<br>$N = 29$ | -                                      | -                                      |

Elgondolkodtató ugyanakkor, hogy a diákok reakcióinak előzetes átgondolása a csoportmunka és a verseny alkalmazásának gyakoriságával fordított kapcsolatot mutat. A tanulói aktivitásra épülő módszerek alkalmazásának fő indoka, hogy a diákok érzéseinek, gondolatainak érintése révén fokozzák részvételüket és a tananyag elsajátításának határfokát. Az eredmények pedig inkább azt a benyomást keltik, mintha válaszadók szerint e két módszer használatkor „a gyepőlőt bátran a lovak közé lehetne dobni”.

Hipotéziseinkkel ellentétben a diákok iránti tanári attitűdök és az egyes módszerek alkalmazásának gyakorisága között nem mutatható ki szignifikáns összefüggés.

Feltételezéseinkkel összhangban a tanulói sajátosságok figyelembe vétele a tanórák tervezésekor a tanári magyarázatot gyakrabban alkalmazó tanároknál kisebb fontossággal bír. A diákok jellemzőinek számba vétele ugyanakkor a játékos módszerek kapcsán lényegesnek bizonyult, hiszen a tanulók aktivizálására törekvő módszerekhez nélkülözhetetlen átgondolni, hogy mivel váltható ki a részvétel.

### 3.2.8. A MÓDSZEREK ALKALMAZÁSÁNAK ELEMZÉSE KONKRÉT TANÁROK ESETÉN

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy a módszerhasználat teljes mintára jellemző sajátosságai megjelennek-e az egyes tanárok szintjén is.

## Sikeres tanárok

Az egyénileg elemezett sikeres tanárok esetén közös vonás, hogy az öt leggyakrabban alkalmazott módszerből három a tanári tevékenységet helyezi középpontba, egy a pedagógus és a tanuló együttgondolkodására épül (beszélgetés) és további egy a diákok önálló foglalkoztatását teszi lehetővé.

Kiemelendő a **1214. sz. tanárnő**, aki leggyakrabban a beszélgetés módszerével dolgozza fel a tananyagot, példázva ezzel a sikeresség és a módszerek feljebb ismertetett összefüggéseit. (43. táblázat) Beszélgetésünkben elmondta, hogy minden osztályában azokat a módszereket alkalmazza elsősorban, amelyek a tanulók erősségeit domborítják ki, ezért járatos szinte valamennyi metódus használatában. Emellett pedig kis mennyiségben becsempészi a csoport gyengeségeinek fejlesztésére szánt elemeket és módszereket.

43. táblázat A tanítási módszerek alkalmazási gyakoriságának sorrendje az egyéni elemzést vállaló sikeres tanároknál

|                               | Sikeres tanárok |      |      |      |
|-------------------------------|-----------------|------|------|------|
|                               | 1214            | 3101 | 3102 | 3104 |
| Tanári előadás, elbeszélés    | 4.              | 2.   | 1.   | 2.   |
| Magyarázat                    | 2.              | 1.   | 2.   | 1.   |
| Szemléltetés, bemutatás       | 3.              | 3.   | 3.   | 3.   |
| Vita                          | 7.              | 8.   | -    | -    |
| Beszélgetés                   | 1.              | 4.   | 5.   | 4.   |
| Tanulói kiselőadás, beszámoló | 11.             | 5.   | 4.   | 7.   |
| Szerepjáték, játék            | 9.              | 11.  | -    | -    |
| Projekt                       | 10.             | 7.   | -    | 8.   |
| Egyéni tanulói munka          | 5.              | 6.   | -    | 5.   |
| Csoportmunka                  | 6.              | 9.   | -    | 6.   |
| Versenyt                      | 8.              | 10.  | 6.   | -    |

## A 3101. számú vizsgált tanár

tantermi munkája nem csak a táblázatban szereplő módszeralkalmazási sorrenddel jellemezhető, hanem óráinak megfigyelése során gyűjtött tapasztalatokkal is. (43. táblázat) Foglalkozásain olyanra épít a diákok aktivitására és a velük folytatott párbeszé-

dekre, beszélgetésekre, hogy azok a diákok nélkül nem képzelhetők el, ellentétben például egy előadás formájában megtartott órával. Az óra vezetésében inkább indirekt. Hangja kissé halk, de ezt állandó körbejárással és a diákokkal való személyes kommunikációval ellensúlyozza. Sokoldalú szakmai felkészültsége lehangoló, példái, tapasztalati érdekességek, gyakorlatiasak. Óráit sziporkázó – szakmai dolgokhoz kapcsolódó – humor fűszerezi. Nem fejelemz abból a megfontolásból, hogy a szakma szeretettel való közvetítése előbb-utóbb magával ragadja a tanulókat.

A **3102. számú pedagógus** az oktatás módszereinek alkalmazásában spontán, a diákok bevonását szorgalmazó. (43. táblázat) Esetenként a feladatok megfogalmazásában is a tanulókra támaszkodik, ami a diákok aktivását, feladatalkötelezettségét látványosan fokozza. Egy-egy diáknak a feladatot helyben személyre szabja például a szövegezés, az adatok vagy a megvá-

laszolandó kérdések átalakításával. A tanulók kérdései időnként váratlanul érik, és ha éppen nincs ötlete a magyarázat pontosítására vagy új példák bemutatására, átugorja a kérdést, hiányérzetet hagyva a diákokban.

A **3104. számú tanár** a sikeres tanárookra jellemző módszerek használatán túl próba-szerencse módszerrel kísérletezik az oktatási módszerekkel. (43. táblázat) Erősen tananyag-központú, de azt érdekesen, gyakorlatiasan, sok oldalról megközelítve találja a diákoknak. Saját ipari tapasztalatából merített példái annyira érdekesek, hogy a diákok kérdéseinek sokaságát csalogatják elő. A tanulói kérdések özöne miatt nehéz számára az órákat mederben tartani, melyeket inkább munkahelyi, ipari továbbképzéshez hasonlíthatnánk, mint középiskolai foglalkozáshoz.

### A középmezőny tanárai

A középmezőny egyéni elemzésnek alávetett tanárai közt is felfedezhetünk hasonlóságokat a módszeralkalmazást tekintve. (44. táblázat) Két leggyakrabban alkalmazott módszerük a tanári aktivitásra épül és az öt leggyakrabban használt módszer közül egy elsősorban tanulói aktivitást kíván. A **3201. sz.** és a **3103. sz. tanárnál** a harmadik helyet a tanár és diák együttes közreműködését feltételező beszélgetés foglalja el. Az **1233. sz.** és a **3201. sz. pedagógusnál** megjelenik a tanulók csoportos munkája.

Az **1233. sz. tanár** esetén a tanulókkal közös részvételre épülő beszélgetés és vita módszere meglehetősen hátra sorolódott, teret engedve a diákok egyéni és csoportos foglalkoztatásának.

44. táblázat A tanítási módszerek alkalmazási gyakoriságának sorrendje az egyéni elemzést vállaló középmezőnybe tartozó és sikertelen tanároknál

|                               | Középmezőny |      |      | Sikertelen |
|-------------------------------|-------------|------|------|------------|
|                               | 1233        | 3201 | 3103 | 3105       |
| Tanári előadás, elbeszélés    | 2.          | 11.  | 4.   | 1.         |
| Magyarázat                    | 1.          | 2.   | 2.   | 3.         |
| Szemléltetés, bemutatás       | 8.          | 1.   | 1.   | 2.         |
| Vita                          | 7.          | 7.   | 9.   | 9.         |
| Beszélgetés                   | 9.          | 3.   | 3.   | 7.         |
| Tanulói kiselőadás, beszámoló | 3.          | 8.   | 7.   | 8.         |
| Szerepjáték, játék            | -           | 10.  | 11.  | 10.        |
| Projekt                       | -           | 5.   | 10.  | 4.         |
| Egyéni tanulói munka          | 6.          | 4.   | 5.   | 5.         |
| Csoportmunka                  | 4.          | 6.   | 6.   | 6.         |
| Verseny                       | 5.          | 9.   | 8.   | 11.        |

### A 3201. számú vizsgált pedagógus

leggyakrabban alkalmazott módszerei közé sorolta a beszélgetést, az egyéni és csoportos tanulói munkát. Óráinak látogatásakor ezek egyikét sem tapasztaltuk. Meglehetősen nehéz gazdasági tárgyai tananyagának feldolgozását pozitív üzenetekkel



igyekszik megkönnyíteni. Például a tanóra sokadik képletének tanításakor: „Ez a képlet abban lesz segítségünkre, hogy...”, „a korábbiakból már könnyen levezethetitek”. Tanítási stílusa didaktikus, precíz.

A **3103. számú tanár** preferált módszerei a sikeres tanárokhoz hasonlóan a tanárközpontú módszerek mellett a beszélgetés és az egyéni tanulói munka. Megfigyeléseink szerint a foglalkozások működőképességéhez szükséges szabályok meghatározásában és betartásában, az órai munka irányításában következtelen. Például elfelejt szólni, hogy melyik részeket fontos leírni, de később hiányolja őket a füzetből. Nem lehet tudni, hogy honnan merre tart a tananyag feldolgozásában és e csapongás a táblai vázlatain is megjelenik. Kezdő tanárként a diákok minden kérdése, hozzászólása megzavarja, kizökkenti. A következtetlenségek konfliktusokat okoznak közte és a diákok között, ami bizonytalan viselkedést vált ki belőle. Bizonytalankodása megkésett reakciókat eredményez, azaz lekési azokat a pillanatokat, melyekben hiteles megnyilvánulásaival jelentős nevelő erőt fejthetne ki.

#### Sikertelen tanárok

Az **1102. sz. tanár** e kérdésben adott válasza elemzésre alkalmatlanok voltak. A beszélgetés során azonban a modern oktatástechnikai eszközök alkalmazásának fokozott igényéről számolt be. Az iskolában igen korlátozottak a lehetőségek, de ha tehetné munkájának hatékonyságát oktató CD-kel, animációkkal, filmekkel, számítógépes modellekkel fokozná. A diákok érdeklődését önálló gyűjtőmunkák segítségével igyekszik felkelteni. Szeretné segíteni a tanulókat a tananyag megértésében azzal, hogy a természettudományos ismereteket irodalomhoz, népi bölcsességekhez, történelemhez, művészetekhez köti. Ennek órai megvalósítása azonban a diákok véleménye alapján inkább megnehezíti gondolatmenetének követését, vélhetően azért, mert a tanulók nem csak a fizika és kémia, hanem a humán tudományok területén sem olyan felkészültek még, hogy a tanárához hasonló, gyors asszociációkra készen álljanak.

A **3105. sz. pedagógus** leggyakrabban alkalmazott módszerei között elsősorban a tanárközpontúak kaptak helyet, valamint a diákok egyéni és csoportos munkájára épülők. (44. táblázat) Az együttes aktivitás nem szerepel a gyakran alkalmazottak között. Óráinak látogatása során szerzett tapasztalatunk szerint tanári stílusát a kinyilatkoztatás, a direkt irányítás iránti fokozott igény jellemzi. Legtöbbször diktál, sematikus ábrákat készít a táblára vagy a diákokat dolgoztatja a táblánál. A diákok nincsenek feladatokkal ellátva, ezért hamar felüti fejét a rendbontás. A tanár folyamatos negatív üzenetekkel bombázza az osztályt: „Ezt nem fogjátok

szeretni...”, „ez nehéz lesz”, „ebből sok egyest szoktak írni”, a pótvizsga augusztusi dátumát ismételteti.

*Az alábbiakban összegezzük az oktatási módszerek tanári sikerességben betöltött szerepével kapcsolatos fontosabb eredményeinket. A diákok legkedveltebb és legelutasítottabb tanáraik jellemzésében nagy arányban jelentek meg a módszerekkel kapcsolatos elemek. Ezekből nem azonosítható, hogy pontosan milyenek, melyek a sikeres és sikertelen tanárok által alkalmazott metódusok, inkább arra világítottak rá, hogy a sikeresek képesek érthetővé és befogadhatóvá tenni általuk a tananyagot, míg sikertelen pályatársaik nem.*

*Feltételezéseinkkel ellentétben sikerességtől függetlenül a tanári aktivitáson alapuló módszerek bizonyultak a leggyakrabban alkalmazottnak.*

*Várakozásaink szerint markáns különbséget mutattunk ki a beszélgetés módszere kapcsán, amit a sikeres tanárok szignifikánsan gyakrabban alkalmaznak a tananyag közös feldolgozására. A beszélgetés alkalmazásának gyakorisága az eredményesség valamennyi mutatójával – tanulói osztályzatok, órai aktivitás, tantárgyhoz való attitűd, teljesítményváltozás, flow, stb. – pozitív szignifikáns kapcsolatban van.*

*A sikertelen tanárok az eredményekből levonható következtetések szerint azért részesítik előnyben az önálló tanulói munkára épülő csoportos és egyéni módszereket, a modern oktatástechnikai eszközök gyakori alkalmazását, mert ezzel elterelhetik a figyelmet magukról, elkerülhetik a valódi személyes kapcsolatot növendékeikkel.*

*Számítási eredményeinkkel megegyezően a tanárok egyéni vizsgálatából származó tapasztalataink is. A sikeres tanárok szinte folyamatos kontaktusban, beszélgetésben voltak diákjaikkal, egyéb módszereik pedig szorosan idomultak a konkrét tanulóhoz, tanulócsoporthoz. A középmezőnybe tartozó tanárok módszerkészlete meglehetősen változatos. Főként azért alkalmaztak többféle módszert, hogy az elvárásoknak megfeleljenek, vagy saját örömeikre kísérletezzenek. A diákok szerepe módszerválasztásukban – mint ahogy a következő fejezetben is körvonalazódik majd – kevésbé kézzelfogható, mint a sikeres tanároknál. A sikertelen tanárok óráit a diákokkal való valódi kapcsolat csaknem teljes hiánya jellemezte gazdag és szegényes módszerrepertoár mellett is.*

### 3.2.9. ÉLMÉNYFELDOLGOZÁSI ÉS REFLEXIÓS SAJÁTOSSÁGOK

A tanárként szerzett élmények kezelésének, feldolgozásának jellemzőit, vagyis a tanári reflexiók sajátosságait több megközelítésből igyekeztünk feltárni. A Q-módszertan elvei szerint felépített kérdésnél a válaszadók huszonhat reflexióval kapcsolatos állítást rangsoroltak egy megadott mátrix szerint. (4. melléklet 6. kérdés) A Q-rendezés nem csak az ún. fordított faktoranalízist elvégzését tette lehetővé, hanem az adatok rangsorolt adatként való kezelését is. Az elemzést ez utóbbi szerint annak a sorrendnek a megállapításával kezdtük, hogy a huszonhat állítást az egyes tanár csoportokba tartozók átlagosan hol helyezték el az önmagukra legkevésbé jellemzőtől a leginkább jellemzőig terjedő skálán. (8. melléklet) A reflexió sajátosságaival kapcsolatos mutatószámokat alkalmaztuk a sikeresség indikátorai és befolyásoló tényezői közötti összefüggések megállapításához. Egyes állításokat pedig külön-külön is felhasználunk összefüggések és különbségek feltárására. Végül pedig a Q-rendeések fordított faktoranalíziseit értelmeztük.

A Q-rendeést tehát az állítások rangsorának is tekinthetjük. Az egyes sikerességi csoportokba tartozó pedagógusok átlagos sorrendjéből a nagy itemszám miatt kiragadtuk azokat, ahol nagy hasonlóság vagy különbség mutatkozott. (45. táblázat) (A teljes sorrendet mutató táblázat a 8. mellékletben található.)

Szignifikáns különbséget a sikertelen tanárok és középmezőny között q3-as ( $p=0,04$ ), a sikeres pedagógusok és a középmezőny között a q10-es ( $p=0,05$ ), a sikeres és sikertelen tanár csoportok között a q21-es ( $p=0,029$ ) állítással kapcsolatban sikerült kimutatni Mann-Whitney próba segítségével. A sikeres tanároknak nincs szükségük arra, hogy ha az óra valami okból nem sikerül jól, akkor a diákokat kérdezzék a lehetséges okokról, hiszen a diákokhoz való attitűdjük szerint jól értik tanítványaikat. A sikertelenek pedig, mivel nagy távolságot érzékelnek maguk és növendékeik között, nem értik jól őket, ezért szükségük volna arra, hogy a diákok segítsenek gondolkodásuk megértésében.

Az alábbiakban néhány a 45. táblázatból kiragadott eredményt értelmezzünk.

- A diákok észrevételei, visszajelzései (q13 állítás) a sikertelen tanárok számára érdekelteknek. A gyakori negatív visszajelzések, kudarcok feltehetően beindítják a tanár elhárító mechanizmusait. A frusztráció csökkentése a negatív visszajelzés forrásainak leértékelése vagy kizárása révén valósul meg, például a tanulókat alkalmatlannak ítélik a pedagógus munkájának értékelésére.

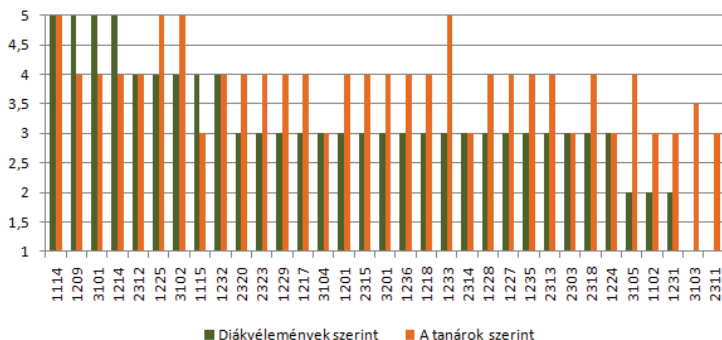
45. táblázat A reflexióval kapcsolatos állítások sorrendjéből kiragadott elemek tanár csoportsorrendjénként

|              |     |   | Sikertelen tanárok<br>N=7 fő | Középmezőny<br>N=8 fő | Sikeres tanárok<br>N=11 fő |
|--------------|-----|---|------------------------------|-----------------------|----------------------------|
| Hasonlóságok | q2  | Általában tudom, hogy miért sikerült jól vagy rosszul az óráim.   | 2.                           | 3.                    | 2.                         |
|              | q7  | Szívesen kísérletezek új dolgokkal (pl. módszerek, eszközök) az óráimon.  | 1.                           | 5.                    | 3.                         |
|              | q9  | A spontán reakcióim általában pozitívan befolyásolják az adott helyzetet.   | 4.                           | 11.                   | 4.                         |
|              | q10 | Az állandó újítások helyett az évek óta bevált módszereimre támaszkodom.  | 23.                          | 16.                   | 26.                        |
|              | q16 | Hogy hogyan sikerül egy óra, csak a kedvemet befolyásolja, amivel bemelegyek az osztályhoz legközelebb.                             | 21.                          | 21.                   | 23.                        |
|              | q17 | Megérzem, hogy a diákok milyen hangulatban vannak és ez általában rám is átragad.   | 26.                          | 18.                   | 22.                        |
|              | q18 | Érzem, hogy egy óra jó vagy rossz, de nem témák rajta sokat, szükségtelen mindent megfejteni.                                       | 25.                          | 24.                   | 21.                        |
|              | q19 | Ha egy módszer vagy eszköz nem válik be, nem adom fel, mert annyi más lehetőség van még.  | 8.                           | 9.                    | 9.                         |
|              | q20 | Ha érzem, hogy valami nem működik, akkor azonnal, ott helyben, az órán változtatok valamin.   | 9.                           | 13.                   | 7.                         |
|              | q25 | Az óráim többnyire jól sikerülnek, ezért nem érzem szükségét, hogy állandóan variáljak, más eszközökkel, módszerekkel próbálkozzak. | 20.                          | 17.                   | 20.                        |
| Eltérések    | q3  | Szívesen megnézem a kollégáim óráit, hogy ötleteket merítsek.   | 19.                          | 1.                    | 1.                         |
|              | q4  | A munkámban főként az intuíciónra hagyatkozom.  | 24.                          | 23.                   | 17.                        |
|              | q5  | A tanítási módszert az óra megkezdésekor intuitív módon választom.  | 18.                          | 26.                   | 25.                        |
|              | q11 | A jó órák után is elgondolkodom, mit kell tennem, hogy máskor is hasonlóan jól sikerüljön.  | 10.                          | 2.                    | 5.                         |
|              | q13 | Kíváncsi vagyok a diákok észrevételeire, visszajelzéseire tanári munkámmal kapcsolatban.  | 13.                          | 4.                    | 6.                         |
|              | q14 | A rosszul sikerült óra ösztönöz, hogy nekilássak vagy folytassam a munkám fejlesztését.   | 22.                          | 12.                   | 8.                         |
|              | q21 | Ha nem működik az óra, akkor megkérdem a diákokat, hogy szerintük mi lehet a probléma.  | 11.                          | 20.                   | 24.                        |
|              | q22 | Néhány szempont alapján tudatosan választom ki az oktatási módszereimet és eszközeimet.   | 5.                           | 10.                   | 18.                        |
|              | q26 | Az órán szerzett élményeimet és benyomásaimat később megpróbálom értelmezni és feltárni a sikerek és kudarcok okát.                 | 3.                           | 7.                    | 14.                        |

- Mindhárom csoport tagjai meglehetősen magabiztosak abban, hogy ismerik órai sikereik és kudarcuk okait (q2 állítás). A sikeres tanárok esetén ez valószínűleg így van, hiszen a sikeresség egyik forrása, hogy a tantermi helyzetekre adott válaszok relevánsak. A sikertelen tanárok esetében vélhetően az az ok, amit a pedagógus sikerei, de főként kudarcai hátterében sejt, vagy nem felel meg a valóságnak, vagy valami miatt nem segíti elő az okok kezelésére is alkalmas tanári reakciót.

Arra következtetünk, hogy a sikeres tanárok helyzetértékelése valóság-közelibb és a diákok értékelésével jelentős átfedésben lehet. Ezt támasztja alá az is, hogy összevetve a tanárok saját kedveltségükről való elképzelését a diákok véleményével, a sikeresség csök-

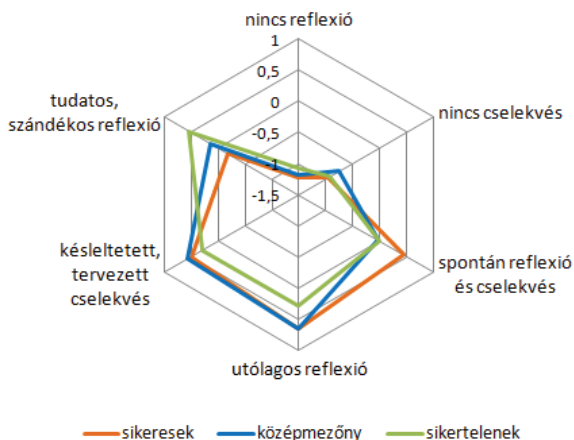
kenésével egyre nagyobb különbséget fedezhetünk fel a tanár és a tanulói vélekedés között, ráadásul a diákok megítélésével éppen ellentétes irányban. (33. ábra) A Wilcoxon-próba eredményei szerint az eltérés szignifikáns tanárok és tanulók véleménye között ( $p=0,0001$ ).



33. ábra A tanárok kedveltsége a diákok és a tanárok megítélésében

- A sikertelen tanárok magukra leginkább jellemzőnek az új dolgokkal való kísérletezés tartják, továbbá ők a módszerválasztásban és az élményelemzésben a legtudatosabbak. Ezek összecsengenek a korábbiakban már megfogalmazott észrevételeinkkel, miszerint a sikertelen tanárok kudarcaik orvoslására komoly tudatos erőfeszítéseket tesznek. A viselkedés, a tevékenység szintjén és a kognitív szinten mozgó elemek – új módszerek, eszközök – módosításától remélnék változást. S minthogy ezek az erőfeszítések nem teljesítik be a hozzájuk fűzött reményeket, ezért azt gondoljuk, hogy a megoldás a diákokkal és a szereppel kapcsolatos érzelmek szintjén keresendő.
- A sikeres tanárokat a rosszul sikerült órák is aktivitásra, tevékenységfejlesztésre sarkallják és a jól sikerült órák után is keresik a máskor is hasznosítható tanulságokat. Helyesnek tűnik az a feltevésünk, mi szerint a sikeres tanárokat mind a siker, mind a kudarc ösztönzi a tevékenységük fejlesztésére.
- A tanulói reakciók kiszámításában egyik csoport tagjai sem érzik magukat különösebben jónak. A sikeres tanárok számára ez nem okoz problémát, mert (mint később látni fogjuk) a helyzetek spontán kezelését magas szinten gyakorolják. A sikertelen tanárok magas szorongás-mutatója és a helyzetek azonnali kezelésében való téttlensége azonban összefüggésbe hozható ezzel.

A következőkben a különböző sikerességű tanár csoportok reflexiók jellemzőinek mutatószámait vesszük górcső alá. A hat mutatószám egyes csoportokra jellemző átlagos értékeit a 34. ábra szemlélteti. (Minél kisebb az érték annál kevésbé jellemző az elem a tanárok csoportjára.)



34. ábra A tanár csoportok reflexióját jellemző mutatószámok

A tanár csoportok reflexiók sajátosságait mutató számok között a különbözőségvizsgálat (Mann-Withney próba) a következő szignifikáns eltéréseket mutatta ki. A sikeres tanárok következetesen jobbak a spontán reflexió és cselekvés terén, mint a középmezőnyhöz tartozó kollégáik ( $p=0,005$ ). Hasonló következtetést fogalmazott meg B. Nagy Éva (2004) is, aki szerint az azonnali cselekvés és a beavatkozás a kiváló tanárok erénye.

Korábbi kutatásunkkal megegyezően a helyzetek azonnali, spontán kezelésében a sikeres tanárok tűnnek ki. Az élmények későbbi átgondolása és cselekvési tervvé alakítása a középmezőnyt és a sikeres tanárokat egyaránt jellemzi, de a sikertelen tanárok csoportja sem sokkal marad el mögöttük. A középmezőny pedagógusaira szignifikánsan jellemzőbb a késleltetett, tervezett cselekvés, mint a sikertelen tanároknál ( $p=0,04$ ).

Hipotéziseinkkel ellentétben a sikertelen csoportnál nem szignifikánsan ugyan, de a legmagasabbak az élmények és a módszerválasztás tudatosságára adott értékek. Vélhetően sok töprengéssel és pontos tervezéssel próbálják megelőzni gyakran megélt kudarcaikat és orvosolni

nehézségeiket. Mason (2002) elképzeléseivel ellentétben eredményeinkre és az interjúk tapasztalataira alapozva úgy véljük, hogy a tudatosság egy határon túl nem jelent segítséget a tanár sikerességének – kedveltségének, eredményességének – javításában. Helyette a Pelikán (2002) és Falkenberg (2010) által is hangsúlyozott azonnali cselekvés képességének fejlesztésére célszerű koncentrálni.

Bár a különbségek nem konzekvensek, mégis lényeges, hogy egyik csoportra sem jellemző a reflektivitás teljes elutasítása, hiánya, mint ahogy az sem, hogy elzárkóznának tevékenységük fejlesztésétől.

A reflexióval kapcsolatos mutatók és a háttérváltozók, valamint a sikeresség indikátorai közötti összefüggést nem-paraméteres korrelációszámítással vizsgálva nem mutatható ki egyetlen szignifikáns kapcsolat sem.

Amennyiben az egyes állításokat vetjük össze az említett háttérváltozókkal és indikátorokkal, akkor a tanár kedveltsége, a diákok tantárgyban szerzett osztályzatai, flow-, apátia- és szorongás-mutatóit tekintve szintén nem találunk szignifikáns összefüggéseket. Néhány háttérváltozó és eredményességi mutató kapcsolatrendszer a reflexió egy-egy elemével a 46. táblázatban foglaltak szerint alakult.

Az életkor előre haladtával a válaszadó pedagógusok egyre kevésbé érzik magukra jellemzőnek azt, hogy az intuícióikra hagyatkoznának a munkájukban és, hogy a rosszul sikerült órák ösztönzőleg hatnának munkájuk továbbfejlesztésére. Ugyanakkor a tanárok életkora pozitív kapcsolatban áll azzal, hogy az óra menetébe szükség esetén azonnal, helyben beavatkoznak. Ezek úgy összegezhetők, hogy az idősebb tanárok általában több rutinnal rendelkeznek, amelyek alkalmazását az intuícióik elé helyezik, és melyektől a tanórai helyzetek azonnali, hatékony kezelését várják.

Minél régebben dolgozik valaki pedagógusként, annál kevésbé gondolja, hogy az órai minőségét főként alapos tervezéssel tudja befolyásolni. Vélhetően a vizsgált tanárok az idő múlásával arra a következtetésre jutottak, hogy a pedagógiai, tantermi folyamatok minősége elsősorban nem racionális és kognitív tényezőkön múlik.

Az eredményesség mutatói közül a tanulók teljesítményének változása, órai aktivitása, tantárgyhoz való hozzáállása és annak változása is negatív kapcsolatban van a tanár tudatosságával órai élményeinek elemzése, de leginkább módszerválasztása tekintetében. Hipotézisünk

kel ellentétben tehát az élmények feldolgozásában mutatott nagyobb tudatosság önmagában nem fokozza az eredményességet.

46. táblázat Egyes reflexióval kapcsolatos állítások összefüggései a háttérváltozókkal és az eredményesség mutatóival

|     | tanár élet-kora                  | tanított évek száma              | teljesítmény változása           | aktivitás az óráin               | új attitűd a tárgyához           | attitűd változása                |
|-----|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| q4  | $r=-0,37$<br>$p<0,05$<br>$N=34$  | -                                | -                                | -                                | -                                | -                                |
| q8  | -                                | -                                | $r=-0,433$<br>$p<0,05$<br>$N=33$ | -                                | -                                | -                                |
| q14 | $r=-0,363$<br>$p<0,05$<br>$N=32$ | -                                | -                                | -                                | -                                | -                                |
| q15 | -                                | $r=-0,364$<br>$p<0,05$<br>$N=32$ | -                                | -                                | -                                | -                                |
| q20 | $r=-0,404$<br>$p<0,05$<br>$N=32$ | -                                | -                                | -                                | -                                | -                                |
| q22 | -                                | -                                | $r=-0,554$<br>$p<0,01$<br>$N=30$ | $r=-0,376$<br>$p<0,05$<br>$N=30$ | $r=-0,401$<br>$p<0,05$<br>$N=30$ | $r=-0,420$<br>$p<0,05$<br>$N=30$ |

A reflexió mutatószámait a tanári közérzet és a diákokkal kapcsolatos attitűd mutatószámaival korreláltatva azt az eredményt kaptuk, hogy

- a tevékenység fejlesztésének elutasítása negatív kapcsolatban áll a tanári jövőképpel ( $r=-0,384$   $p<0,05$ ), vagyis aki nem szándékozik hosszú ideig a pedagóguspályán maradni, az kevésbé fektet energiát munkája jobbításába, aki viszont hosszútávra tervezi tanári pályafutását – legyen akár sikeres, akár sikertelen –, dolgozik tevékenysége csiszolásán.
- a helyzetek azonnali kezelését tükröző pontérték az elégedettség mutatóval pozitívan ( $r=0,381$   $p<0,05$ ), míg a tanári apátia-mutatóval negatívan korrelál ( $r=-0,413$   $p<0,05$ ). Tehát a situációkat spontán, gyorsan, hatékonyan kezelő tanárok elégedettebbek.

Az egyes állítások és a közérzet, valamint a tanulók iránti attitűdök kapcsolatrendszerét elemezve további részletekre bukkanhattunk. (47. táblázat)

A tanárok apátia-mutatója együtt jár a reflexió elutasításával, alacsonyabb kísérletezési kedvvel, továbbá az óra menetébe való azonnali és késleltetett beavatkozás hiányával is. Konkrét tanár esetében ez az alkalmatlanság vagy a kiegész jelei.



A tanár jövőképe negatívan korrelál a diákok reakcióinak kiszámításában való magabiztossággal, a reflexiók és a módszerválasztás tudatosíttatásával és a tevékenységfejlesztéstől való elzárkózással. Tehát jövőre vonatkozó derűlátás és a tanári spontaneitás, a tanári munka jobbatását célzó aktivitás együtt járnak.

Az iskolai, tantermi szituációk azonnali, spontán kezelését előnyben részesítő pedagógusok, vélhetően személyiségük fokozottabb bevonódása, interperszonális képességeik eredményesebb alkalmazása folytán, nagyobb mértékben élnek meg saját kiteljesedésüket tanári szerepükben.

47. táblázat Egyes reflexióval kapcsolatos állítások és a tanári közérzet közötti korrelációk

|     | Tanári közérzet                   |                                   | Diákok iránti attitűdök          |                                   |                                   |
|-----|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
|     | tanári apátia-mutató              | jövőképmutató                     | kiteljesedés-mutató              | hasonlóság-mutató                 | inspiráció-mutató                 |
| q1  | -                                 | $r=-0,385$<br>$p=0,027$<br>$N=33$ | -                                | -                                 | -                                 |
| q8  | -                                 | $r=-0,354$<br>$p=0,040$<br>$N=34$ | $r=-0,549$<br>$p<0,01$<br>$N=34$ | -                                 | -                                 |
| q10 | -                                 | $r=-0,406$<br>$p=0,017$<br>$N=34$ | -                                | -                                 | -                                 |
| q11 | -                                 | -                                 | -                                | $r=-0,547$<br>$p=0,001$<br>$N=34$ | -                                 |
| q18 | $r=0,342$<br>$p=0,048$<br>$N=34$  | -                                 | -                                | -                                 | -                                 |
| q19 | $r=-0,421$<br>$p=0,018$<br>$N=31$ | -                                 | -                                | -                                 | -                                 |
| q20 | $r=-0,363$<br>$p=0,041$<br>$N=32$ | -                                 | $r=0,392$<br>$p=0,027$<br>$N=32$ | -                                 | -                                 |
| q22 | -                                 | -                                 | -                                | -                                 | $r=-0,489$<br>$p=0,005$<br>$N=31$ |
| q23 | $r=0,380$<br>$p=0,032$<br>$N=32$  | -                                 | -                                | -                                 | -                                 |

Azok a pedagógusok, akik kevesebb közös vonást fedeznek fel diákjaik és önmaguk között, jobban igyekeznek a jó órák tapasztalatainak leszármására. Különös, hogy a diákokból kevesebb ötletet meríteni képes tanárok módszerválasztásukban tudatosabbak. Összegezve úgy véljük, hogy a diákok iránt kevésbé pozitív attitűdöket mutató pedagógusok reflexiójuk eredményeképpen módszertárakat gazdagítják, ahelyett, hogy növendékeikhez fűződő negatív attitűdjeiket vonnák vizsgálat alá. A diákokkal kapcsolatos negatív attitűdök mellett a tanár mélyen sok töprengés, mérlegelés, tervezés után sem képes a tantermi szituációkban/szituációkra releváns választ adni.

### Az élményfeldolgozás és a tanóratervezés funkciói közötti kapcsolatok

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a tanárok reflexiójának jellemzői hatással vannak-e arra, hogy mit tartanak lényegesnek óráik tervezése során. A reflexió mutatószámai és a tanóratervezési funkciók fontossága közötti Spearman-féle korrelációs együtthatók alapján

- az órák élményeinek későbbi elemzése, átgondolása negatív együtt járást mutat a tananyag strukturálásának ( $r=-0,449$   $p<0,05$ ) és a diákok reakcióinak előzetes számba vételének fontosságával ( $r=-0,419$   $p<0,05$ ). Tehát a késleltetett reflexiónak köszönhetően a tanár élményei leginkább a tananyag szerkezetének alakítása és a diákok várható viselkedésének átgondolása révén csatlódnak vissza a tanítás tervezésébe.
- minél inkább jellemző egy pedagógusra, hogy megtervezi saját tevékenységét, annál fontosabb számára, hogy a diákok tevékenységét is megtervezzék ( $r=0,408$   $p<0,05$ ).

A sikeres tanárokat jellemzi leginkább mind a kollégáik órái iránti érdeklődés, mind az óra hangulatának megtervezése és legkevésbé az új módszerek kidolgozása, mely elemek a közvetkezőképpen függnek össze. Aki úgy érzi, hogy szívesen megnézi a kollégái óráit ötletgyűjtés céljából, annak kevésbé fontos tervezési funkció az új módszerek kidolgozása ( $r=0,51$   $P<0,01$   $N=32$ ), lényegesebb azonban az óra hangulatának megtervezése ( $r=-0,391$   $p<0,05$   $N=32$ ). Ebből következik, hogy a vizsgált sikeres tanárok tevékenységük fejlesztésekor a tisztán racionális elemek fejlesztésével szemben előnyben részesítik a tanár – diák – módszer – kontextus együttesének megfigyeléséből nyert komplex tapasztalataik fejlesztő hatását.

### Élményfeldolgozás és módszeralkalmazás közötti összefüggések

Elemmezve a reflexió mutatószámai és a módszerek alkalmazási gyakorisága közötti kapcsolatot, azt találtuk, hogy akik elutasítják a tevékenységükkel kapcsolatos reflexiókat, azok gyakrabban választják a tanulói kiselőadás, beszámoló módszerét ( $r=-0,428$   $p<0,05$ ).

48. táblázat Egyes reflexióval kapcsolt állítások és a módszerek alkalmazási gyakorisága közötti korrelációk

|     | vita                             | projekt módszer                  |
|-----|----------------------------------|----------------------------------|
| q11 | $r=-0,392$<br>$p<0,05$<br>$N=29$ | -                                |
| q18 | -                                | $r=-0,420$<br>$p<0,05$<br>$N=29$ |
| q25 | $r=0,463$<br>$p<0,05$<br>$N=29$  | -                                |

Akik nem látják szükségét a reflexiónak, ritkábban alkalmazzák a vitát, gyakrabban a projekt módszert. (48. táblázat) A vita módszere a spontán és az utólagos reflexiókat is megkívánná, vélhetően ezért nem kerül alkalmazásra. Az átgondolás és elemzés a pro-

jekt esetében is nélkülözhetetlen, ha a tanár nem az együttműködésből, együttes gondolkodásból való kivonódásáért alkalmazza.

### **Az élményérzékelési küszöb**

A tanári kérdőívben a válaszadók leírhatták, hogy milyen siker- és kudarcélményeik vannak napi, heti-havi és éves rendszerességgel. A különböző tanár csoportok között ebből a szempontból nem mutatható ki különbség. Mindhárom tanár csoport napi sikerélményeit a diákokkal való harmonikus együttműködés, a tananyag sikeres feldolgozása és befogadása, a diákok fejlődésének megtapasztalása, a jó hangulatú órák teszik ki. A sikeres és középmezőnyhöz tartozó tanárok nap, mint nap megélik, hogy a növendékeik érdeklődően vesznek részt az óráikon, örülnek az újonnan elsajátított tudásnak és megértik azt. Az élmények leírása egyértelműen pozitív és a diákokhoz szorosan kötődik, valamilyen közös produkciót feltételez, például „Megértik a magyarázatot és jól oldják meg a feladatot”, „Aktívak az órán és jó kérdéseket tesznek fel”, „Emlékeznek a tananyagra és van leckéjük”.

Ezzel ellentétben a sikertelen pedagógus napi sikerélményei közt gyakori, hogy valamilyen negatív esemény leküzdéséhez, elhárításához kapcsolódnak, illetve saját tevékenységükhöz kötődnek például: „Úrrá tudok lenni a fegyelmetlenségükön”, „Végre sikerül figyelmet keltenem”, „Le tudom adni a tervezett anyagot”, „Élvezem a saját jól sikerült magyarázataimat”.

A heti-havi rendszerességgel előforduló sikerélménynek a válaszadó tanárok teljes körében a sikeres dolgozatok, a diák tudásában, viselkedésében tapasztalt pozitív változások számítanak. Éves gyakorisággal okoz kellemes élményt egy-egy jó versenyeredmény, vizsgadolgozat, régi diákkal való találkozás, szülőtől kapott pozitív visszajelzés.

Míg a sikeres tanárok egyharmada nem írt napi rendszerességgel megélt kudarcélményt, addig a sikertelen tanárok valamennyien, néhányan többet is felsoroltak. A különböző csoportok kudarcélményei – napi, heti-havi és éves szinten is – megegyezők: lógás, érdektelenség, fegyelmetlenség, sikertelen dolgozat, durva beszéd és viselkedés, lemorzsolódás, bukás.

A kudarcélmények áttekintéskor feltűnt, hogy az imént sorolt diákokkal kapcsolatos nehézségek mellett nagy számban szerepelnek a diákoktól független elemek is, mint például anyagi gondok, kollegális konfliktusok, szülőkkel kapcsolatos nehézségek, adminisztratív terhek.

Hipotézisünkkel ellentétben nem állíthatjuk, hogy különbség volna sikeres és sikertelen tanárok között abban, hogy milyen tartalmú, mekkora horderejű esemény jelent számukra sikert vagy kudarcot.

*A reflexióval kapcsolatos adatokat különböző eljárásokkal elemezve arra jutottunk, hogy feltételezéseinkkel ellentétben a sikeres pedagógusok nem élményeik feldolgozásában mutatott fokozott tudatossággal, hanem a tanórai szituációk gyors, spontán kezelésével tűnnek ki pályatársaik közül. Úgy véljük, hogy az azonnali reakcióik erejét, hatássosságát az alapozza meg, hogy a helyzetekről kialakított modelljük realisabb, hasonlóbb a diákokéhoz, mint a középmezőnybe sorolható vagy a sikertelen tanároké. Várakozásaink szerint a sikeres pedagógusok csoportját a sikerek mellett a kudarcok is ösztönzik, inspirálják.*

*Meglepő ugyanakkor, hogy a sikertelen tanárok mutatják a legnagyobb tudatosságot mind a reflexió, mind a módszerválasztás terén, ugyanakkor a leginkább elzárkózók a diákok visszajelzései iránt. Ez egyrészt rámutat arra, hogy a sikertelen tanárok elhárításai a tanulókkal kapcsolatban erősek, másrészt, hogy nehézségeik orvoslását a módszerekben keresik. Ugyanakkor a diákokat figyelmen kívül hagyó, mégoly tudatos és alapos módszerek alkalmazás nem segíti őket a helyzetükből való kilábalásban.*

### A reflexiós jellegzetességek vizsgálata a Q-módszertan elvei szerint

A Q-módszertant háromféle céllal és ezeknek megfelelő megközelítésben alkalmaztuk. Egyrészt kerestük a sikeresség szerint egy csoportba tartozók élmény-feldolgozási sajátosságainak hasonlóságait. Másrészt az egyének Q-elemzések megvizsgálátuk, hogy a tanár diákokhoz fűződő érzelmei befolyásolják-e a tanár reflexióját. Harmadrészt pedig, hogy a reflexiós sajátosságok időben mekkora stabilitást mutatnak.

Figyelembe véve, hogy a faktoranalízis elvégzéséhez az esetek és változók közötti aránynak 5:1 kell lennie, ezért a sikerességi csoportokat kisebb, legfeljebb öt főből álló csoportokra bontottuk. Az alcsoportokat próbálgatással alakítottuk addig, míg a KMO szám alapján a faktoranalízishez szükséges feltételek teljesültek. Nem vontuk be a számításokba azokat a pedagógusokat, akik valamelyik állítást nem helyezték el a kényszerválasztási mátrixban.

A sikeres tanárok első alcsoportjának Q-elemzésébe az öt legkiemelkedőbb tanár került. A KMO szám mérsékelt, de a faktorelemzéshez elegendő korrelációt mutatott ( $KMO=0,621$ ). Két faktort kapunk eredményül, melyek közül az első a variancia 45,18%-át, a kettő együttesen 69,56%-át magyarázza. A faktor értelmezéséhez kiszámítottuk az egyes állítások faktor-

pontjait, hogy kiderüljön, mekkora részük van a faktorban. Mindazok az állítások lényegesek, melyekkel a tanár-csoportok leginkább jellemzik magukat, és amelyeket leginkább elutasítanak. (49. táblázat)

49. táblázat A 3101., 3102., 1214., 1209., 1225. sz. sikeres tanárok Q-rendezéseinek elemzése

|          | A csoportba tartozó személyek egyetértene abban, hogy... |                             |
|----------|--|-----------------------------|
|          | ...leginkább jellemzi őket                               | ...legkevésbé jellemzi őket |
| 1.faktor | q20, q9, q7  | q10, q18                    |
| 2.faktor | q26  | q4, q2, q1                  |

Az első faktor értelmében a csoportba tartozó öt pedagógust a helyzetek azonnali kezelése, spontán reakcióik pozitív hatásában való bizalom és a lelkes – pl. módszerekkel való – kísérletezgetés jellemzi. Ezt erősíti az is, hogy leginkább a tétlenséget és a reflexiónélküliséget utasítják el. A második faktor indokolja a reflexió szükségessége melletti elkötelezettségüket. E szerint az órai sikerek és kudarcok utólagos átgondolása azért fontos, mert az okok nem mindig egyértelműek, az intuíciók nem elegendőek és a diákok reakciói kiszámíthatatlanok. Tehát a spontaneitás és azonnali cselekvés elsődlegessége mellett fontosnak tartják a tevékenységről való későbbi gondolkodást is, hiszen a spontán reakciók gyorsasága miatt tévedések, hibák is előfordulhatnak. Ezek utólagos elemzése lehetőséget ad korrekcióra.

A sikeres tanárok második, négyfős csoportjának tagjai között (1209., 1214., 2320., 1115. sz. személy) nagyobb egyetértés fedezhető fel, KMO számuk 0,754, közepesnek mondható. Az eredményül kapott egyetlen faktor a variancia 68,7%-át magyarázza. (50. táblázat)

50. táblázat Az 1209., 1214., 2320., 1115. sz. sikeres tanárok Q-rendezéseinek elemzése

| A csoportba tartozó személyek egyetértene abban, hogy... |                             |
|--|-----------------------------|
| ...leginkább jellemzi őket                               | ...legkevésbé jellemzi őket |
| q20, q14, q13, q11                                       | q10, q4, q5, q18            |

A fentebb bemutatott csoporthoz hasonlóan, ezt is az órai helyzetek azonnali, gyors kezelése jellemzi. Az ide tartozó pedagógusok egyetértene abban, hogy tevékenységfejlesztő aktivitásuk motorja a siker és a kudarc feldolgozása, értelmezése egyaránt. Elutasítják mind a reflexióban, mind a beavatkozásban való tétlenséget. Kíváncsiak a diákok véleményére és intuícióikra kevésbé építenek.

A sikeres tanárokból egy harmadik csoport is képezhető (1217., 1115., 1201., 2320. sz. személyek), mely mérsékelten megfelel a faktoranalízis feltételeinek (KMO=0,619). A vizsgált személyek Q-rendezései a számítások alapján egy, a variancia 57,2%-át magyarázó faktorba tömörülnek. (51. táblázat)

51. táblázat Az 1217., 1115., 1201., 2320. sz. sikeres tanárok Q-rendezéseinek elemzése

| A csoportba tartozó személyek egyetértének abban, hogy... |                             |
|---|-----------------------------|
| ...leginkább jellemzi őket                                | ...legkevésbé jellemzi őket |
| q13, q15, q11   | q4, q5                      |

A vizsgált tanárok közös sajátossága, hogy reflexiójukban a diákok visszajelzései központi szerepet töltenek be. Tevékenységfejlesztő munkájukkor leginkább sikereik elemzéséből indulnak ki. Bízhatnak abban, hogy a tervezéssel jelentősen befolyásolhatják az óráik sikerét. Intuícióikat nem tartják meghatározónak munkájuk végzése során.

*Feltételezéseinkkel ellentétben a sikeres tanárok a reflexióban és tevékenységfejlesztésben a tudatosságnak nem tulajdonítottak különösebb jelentőséget. Az állítások megfogalmazásakor a spontán és az intuitív szót szinonimaként alkalmaztuk, ezért ellentmondásosnak tűnik, hogy míg spontán reakcióikat többségében jó hatásfokúnak tartják az órák kezelésében, addig az intuíciónak való támaszkodást szinte valamennyien elutasították. (A későbbiekben érdemes megvizsgálni, hogy a megkérdezettek számára nincs-e lényeges különbség e két szó jelentése között, mert lehetséges, hogy az ellentmondás ebből fakad.)*

*A tizenhárom sikeresként kezelt tanár közül kilenc között mutathatók ki hasonlóságok a reflexiójukkal kapcsolatban. Adatainkból következik, hogy spontán reakcióikon túl, később is reflektálnak tapasztalatikra és visszaforgatják ezeket a tevékenységükbe, mind azonnal, mind pedig később a tervezés szakaszában. A diákok jelzései lényegesek számukra.*

A középmezőnyből két alcsoport között fedezhető fel említésre méltó egyetértés. Az egyikbe tartozó öt pedagógus (1233., 1227., 1230., 3103., 3201. sz. személyek) Q-rendezéseinek analízise szerint a véleményeik közötti hasonlóság egy faktorra írható le ( $KMO=0,654$ ), mellyel a variancia 51,1%-a magyarázható. (52. táblázat)

52. táblázat Az 1233., 1227., 1230., 3103., 3201. sz. középmezőnyhöz tartozó tanárok Q-rendezéseinek elemzése

| A csoportba tartozó személyek egyetértének abban, hogy... |                             |
|---|-----------------------------|
| ...leginkább jellemzi őket                                | ...legkevésbé jellemzi őket |
| q20, q13, q7  | q8, q16, q17, q23, q24      |

Az ide sorolt pedagógusok egyetértően úgy értékelik, hogy a tanórai helyzeteket ott, helyben kezelik. Megerősíti ezt, hogy a spontán reakciókat az átgondolást követő cselekvésnél előbbre valóknak tartják. Kíváncsiak a diákok visszajelzéseire és szívesen kísérleteznek új módszerekkel, eszközökkel. Elutasítják az iskolai élmények szisztematikus elemzését és nem tartják jellemzőnek, hogy a diákokkal kölcsönösen befolyással lennének egymás hangulatára.

A középmezőny más tagjaiból képezhető ötfős csoport (1229.,1232., 3201., 1230., 1235. sz. személyek) Q-rendezéseinek elemzése kicsiny mértékű, egy faktorral leírható egyetértést mutatott az alábbi táblázatban foglalt állítások mentén. (KMO=0,673 egy, a variancia 44,7%-át magyarázó faktor). (53. táblázat) Ez a faktor csak olyan állításokból épül fel, melyek a középmezőny előbb bemutatott alcsoportjának faktorában már szerepeltek.

53. táblázat Az 1229.,1232., 3201., 1230., 1235. sz. középmezőnybe tartozó tanárok Q-rendezéseinek elemzése

| A csoportba tartozó személyek egyetértének abban, hogy... |                             |
|---|-----------------------------|
| ...leginkább jellemzi őket                                | ...legkevésbé jellemzi őket |
| q20, q13  | q16                         |

*A középmezőny két alcsoportjába tartozók között mérsékelt hasonlóság mutatható ki abban, hogy a helyzetek azonnali kezelését és a diákok véleménye iránti érdeklődést jellemzőjünknek tekintik. A diákok és tanár hangulatának kölcsönös egymásra hatását nem tartják magukra jellemzőnek, a tanórát követő esetleges reflexió a módszerekkel való kísérletezésben hasznosul.*

A sikertelen tanárok közül elsőként az öt legkevésbé sikeres pedagógus (2311., 1231., 1102., 3105., 1224. sz. személyek) válaszainak elemzésére került sor. Rendezéseik azonban olyannyira különbözőnek bizonyultak, hogy a faktoranalízis elvégzéséhez szükséges minimális korreláció sem volt meg az adataik között. Leszűkítve az elemzésbe bevont tanárok számát, (2318., 3105., 1224. sz. személyek) sikerült mérsékelt egyetértést találni (KMO=0,618). Egy faktorral írható le a variancia 51,75%-a. (54. táblázat)

54. táblázat A 2311., 1231., 1102., 3105., 1224. sz. sikeres tanárok Q-rendezéseinek elemzése

| A csoportba tartozó személyek egyetértének abban, hogy... |                             |
|---|-----------------------------|
| ...leginkább jellemzi őket                                | ...legkevésbé jellemzi őket |
| q7, q2  | q3, q10, q17, q18           |

A faktor úgy jellemzi ezeket a pedagógusokat, mint akik szívesen kísérleteznek új dolgokkal (pl. módszerekkel) és magabiztosak abban, mitől jók vagy rosszak az óráik. Ellentétben a sikeres tanárokkal leginkább azt utasítják el, hogy kollégáik óráin gyűjtsenek ötleteket. Emellett úgy érzik, hogy a diákok hangulata nincs rájuk hatással. Elutasítják, hogy tevékenységük fejlesztésével kapcsolatban tétlenségbe süppednének vagy, hogy ne elemeznék munkájukat, élményeiket.

*A sikertelen tanárok közötti hasonlóság az élményeik feldolgozása vonatkozásában igen csekély. Tehát a sikertelen tanárok reflexiójának működése leginkább egyénenkénti elemzés útján ismerhető meg.*

Összegzésként elmondható, hogy a sikeres tanárok csoportjában viszonylag sok személy között, számos hasonlóságot fedezhetünk fel, a középmezőnyben kevesebb résztvevőnél jelentősen kevesebbet, míg végül a sikertelen pedagógusok esetén már alig vannak közös elemek.

A sikeres tanároknál a diákok elsősorban úgy jelennek meg, mint akiknek a véleményére kíváncsiak. A középmezőnyben egyrészt a tanulói visszajelzések iránti kíváncsiság, másrészt a növendékekkel való hangulati egymásra hatás elutasítása is szerepel. A sikertelen tanároknál a tanár-diák hangulati kölcsönhatás elutasítása szintén megjelenik, a diákok jelzései iránti érdeklődés viszont már nem.

A sikertelen tanárok magabiztosabbak abban, mitől jó vagy rossz az órájuk, szemben a sikeresekkel, akik nem érzik tévedhetetlenek ítéleteiket, ezért tartják fontosnak a reflexiókat. A sikeres tanároknál mind a reflexió jellegéről, mind hasznosításának, tevékenységbe való visszaültetésének módjáról kapunk információt, a sikerteleneknél pedig a reflexió és felhasználásának módja is homályban marad.

A sikeres tanároknál a faktort pozitívan és negatívan meghatározó állítások erősítik egymást, míg a sikertelen tanárok esetében a faktorban pozitív és negatív szerepet játszó állítások teljesen másról szólnak.

### 3.2.10. A REFLEXIÓS SAJÁTOSSÁGOK VIZSGÁLATA A KONKRÉT TANÁROK SZINTJÉN

A következő oldalakon nyomon követhetők a tanárok reflexiójában egyéni szinten kimutatható eltérések. Míg az órákra való felkészülésben vagy a módszerek alkalmazásában viszonylag kis különbségeket tapasztalhattunk, addig az élmények feldolgozásában és hasznosításában határozottan elválnak egymástól a sikeres, a középmezőnybe tartozó és a sikertelen pedagógusok.

#### Sikeres tanárok

Az **1214. sz. tanárnő** az állítások Q-rendezését kis időközökkel, háromszor végezte el. Elsőként úgy rendezte azokat, hogy általában mennyire érezte magára jellemzőnek, másodikként figyelembe kellett vennie, hogy a legkedvesebb osztályával kapcsolatos élményeinek feldolgozásáról van szó. A mátrix harmadik kitöltése során a számára legnagyobb problémát okozó állítással összefüggésben kellett az állításokat mérlegre tenni. Az elemzés így arra irányulhatott, hogy az osztállyal kapcsolatos érzelmei befolyásolják-e az élmények feldolgozásának, felhasználásának módjában.



A faktoranalízis feltételei teljesültek, a KMO szám mérsékeltnak mondható ( $KMO = 0,664$ ), ugyanakkor a variancia 77,5%-át magyarázó egyetlen faktor azt sejteti, hogy az osztályokkal kapcsolatos érzelmek nincsenek jelentős hatással a tanár reflexiójának működésére. (55. táblázat)

55. táblázat Az 1214. sz. sikeres tanár Q-rendezéseinek elemzése

| A csoportba tartozó személyek egyetértenek abban, hogy... |                             |
|---|-----------------------------|
| ...leginkább jellemzi őket                                | ...legkevésbé jellemzi őket |
| q19, q20, q3, q7, q11                                     | q18, q25, q4, q10           |

A vizsgált tanár reflexiója spontán és késleltetve is működik. Tevékenységfejlesztése igen aktív minden olyan területen – mások óráinak látogatása, módszerekkel való kísérletezgetés -, mely a hatékony azonnali beavatkozásait támogatja. Intuíciónak kis szerepet tulajdonít, elutasítja a tanári munka fejlesztésével kapcsolatos tételeknek minden formáját.

A **3101. sz. tanár** hat hónap eltéréssel kétszer végezte el a Q-rendezést. Alapul véve, hogy a KMO szám éppen csak elfogadható ( $KMO = 0,5$ ) és az eredményül kapott faktorról a variancia 56,43%-a magyarázható, a vizsgált tanár reflexiójának időbeli stabilitása csak mérsékeltnak mondható. Az alábbi 56. táblázat összegzi azokat az állításokat, melyek mindkét időpontban lényegesek voltak. A faktort értelmezve a vizsgált tanár reflexiója minden szinten – azonnali, spontán reakciók és a későbbi mérlegelés tervezésbe visszacsatolt formájában is – működik. Óráinak jobbitásán folyamatosan dolgozik.

56. táblázat A 3101. sz. sikeres tanár Q-rendezéseinek elemzése

| A csoportba tartozó személyek egyetértenek abban, hogy... |                             |
|---|-----------------------------|
| ...leginkább jellemzi őket                                | ...legkevésbé jellemzi őket |
| q9, q15, q20, q26   | q10                         |

Óráit figyelve és az azokat követő beszélgetések során mutatkozott meg, hogy gondolkodásmódjának középpontjában az áll, hogy a tapasztalataiból mit mire lehetne felhasználni, azonnal próbálja gyakorlattá tenni azokat. A kutatói visszajelzéseket nyíltan fogadja és beépítésükhöz segítséget, nyomon követést kér. Kétségeit, dilemmáit nyíltan megosztja kollégáival és a kutatóval is. Reakciói gyorsak – órán és az interjú során is –, spontaneitás, változatos arcjáték jellemzi érzelmkifejezését.

A **3102. sz. tanár** is hat hónap különbséggel kétszer végezte el a Q-rendezést. Ugyan a KMO szám éppen csak elfogadható (KMO=0,5), de az eredményül kapott faktorról a variancia 74,3%-a magyarázható, ezért feltételezhető, hogy a vizsgált tanár reflexiója jellemzői az idő múlásával is állandóságot mutatnak. (57. táblázat)

57. táblázat A 3102. sz. sikeres tanár Q-rendezéseinek elemzése

| A csoportba tartozó személyek egyetértene abban, hogy... |                             |
|--|-----------------------------|
| ...leginkább jellemzi őket                               | ...legkevésbé jellemzi őket |
| q15, q9  | q17, q21, q16, q6           |

A pedagógus reflexiójának stabil elemei: az órák alapos tervezéssel való előkészítésébe vetett hit és az azonnali reakciókban való bizalom. Élményei késleltetett elemzése nem jellemzi, bár tapasztalatit figyelembe veszi az óratervezés során. A diákok hangulatának befolyását magára csekélynek érzi, illetve a problémás óra okainak megfejtésébe való bevonásukat elutasítja.

Megfigyeléseink szerint érzelmek és indulatok kifejezései spontánok, gyorsak, negatív érzelmei gyorsan lecsengenek. A tantermi helyzetek értékelésében reális, látásmódja igen közel esik a diákokéhoz. A kutatói visszajelzéseket nem sürgeti, de nyíltan fogadja.

A **3104. sz. tanár** két Q-rendezése között hat hónap telt el. A KMO szám éppen csak elfogadható (KMO=0,5), az eredményül kapott faktorról a variancia 77,1%-a magyarázható. Annak kijelentéséhez, hogy a vizsgált tanár reflexiója nagy időbeli stabilitást mutat, még további rendezések szükségesek. A legnagyobb faktorszámot kapott állításokat az 58. táblázat tartalmazza.

58. táblázat A 3104. sz. sikeres tanár Q-rendezéseinek elemzése

| A csoportba tartozó személyek egyetértene abban, hogy... |                             |
|--|-----------------------------|
| ...leginkább jellemzi őket                               | ...legkevésbé jellemzi őket |
| q9, q25  | q3, q6, q15, q16            |

A spontaneitására való támaszkodása mellett a késleltetett reflexió és a tanári munka fejlesztésére fordított minden nemű törekvés – kísérletezés, tervezés, mások óráinak látogatása – elutasítása jellemzi. Az „öszön-tanár” karaktere jól kidomborodik. Ezt azért engedheti meg magának, mert a látásmódja igen közeli a diákokéhoz, nem erőszakoskodik velük és nem állítja be a saját nézeteit úgy, mintha az lenne az egyetlen elfogadható értékrend.

Az óramegfigyelések és az interjú tapasztalatai is megerősítették, hogy rendkívül gyorsan, hitelesen reagál, ugyanakkor a reflektív gyakorlatot felesleges bonyodalomnak tekinti. A tanítással kapcsolatos negatív tapasztalatokon nem töpreng, gyorsan túllép rajtuk annyival, hogy

majd legközelebb jobban sikerül. Tevékenységének tán egyetlen tudatosított eleme, hogy figyeli és megjegyzi, kinek mivel sikerült felkeltenie az érdeklődését.

### A középmezőny tanárai

Az 1233. sz. tanárnő az állítások Q-rendezését kis időközökkel, háromszor végezte el. Elsőként általánosságban, majd pedig legkedveltebb és legnehezebben kezelt osztályára gondolva. A faktoranalízis feltételei teljesültek, a mérsékeltnek számító KMO szám ( $KMO = 0,643$ ) mellett a variancia 80,76%-át magyarázó egy faktort állt elő. Úgy tűnik tehát, hogy az osztályokkal kapcsolatos érzelmek nincsenek számottevő befolyással a tanár reflexiójának működésére. (59. táblázat)

59. táblázat Az 1233. sz. középmezőnybe sorolható tanár Q-rendezéseinek elemzése

| A csoportba tartozó személyek egyetértének abban, hogy... |                             |
|---|-----------------------------|
| ...leginkább jellemzi őket                                | ...legkevésbé jellemzi őket |
| q15, q7, q22  | q10, q17                    |

A pedagógust nagyfokú tudatosság és aktivitás jellemzi a módszerek tervezésében és alkalmazásában, emellett a diákok hangulatának rá gyakorolt befolyását jelentéktelennek ítéli. A reflexió tehát esetében kevés emocionális elemet hordoz. A módszerekkel való kísérletezése is inkább saját örömet, megelégedését szolgálja, mint a tanítványokhoz igazítás szándékát.

A 3201. számú vizsgált tanárnő két Q-rendezése között hat hónap telt el. A KMO szám minimálisan elfogadható ( $KMO = 0,5$ ), az eredményül kapott faktorról azonban a variancia 81,67%-a magyarázható. A vizsgált pedagógus reflexiója nagy időbeli állandóságot mutat, ennek biztos megállapításához viszont még további rendezések lesznek szükségesek. (60. táblázat)

60. táblázat A 3201. sz. középmezőnybe sorolható tanár Q-rendezéseinek elemzése

| A csoportba tartozó személyek egyetértének abban, hogy... |                             |
|---|-----------------------------|
| ...leginkább jellemzi őket                                | ...legkevésbé jellemzi őket |
| q13, q9, q1, q2   | q10, q25                    |

Elutasítja ugyan a tévtételeket, de tevékenysége fejlesztésének módját mutató állítás nem jelenik meg a preferáltak között. Bizik saját spontán viselkedésében, magabiztos a diákok reakcióinak kiszámításában és abban, hogy tudja mitől jók vagy rosszak az órái, melyeket azonban nem érez többségükben jónak. Az óralátogatások során ezzel ellentétben a spontán reakciók helyett erősen kontrollált viselkedés volt megfigyelhető. Érzelmek formálisak tűntek, reakciói mind az órán, mind az interjúban megfontoltak voltak, késlekedtek. Kíváncsi a diákok visz-

szejelzéseire, mint általában minden külső visszajelzésre, melyektől szinte függ. A diákok tanárúkról adott jellemzésükben megjegyezték, hogy igyekszik az ő kritikáikat és észrevételeiket figyelembe venni. Vélhetően a pedagógus szeretne megfelelni növendékeinek, vágyik az elismerésükre, de akadályozza ebben a diákok elvárásaival való azonosulás hiánya.

Nyitottnak vallja magát, de minden bírálatra, megfontolásra javasolt észrevételre sértődéssel reagált az osztályteremben és a kutatásban is. A neki nem tetsző véleményeket a megfogalmazó személy leértékelésével semlegesíti.

**A 3103. sz. tanár** nyolc hónapon belül háromszor végezte el a Q-rendezést. A KMO szám mérsékelt (KMO=0,67), az eredményül kapott egyetlen faktorról a variancia 62%-a magyarázható. A vizsgált tanár reflexiójának sajátosságai közepes időbeli stabilitást mutatnak. (61. táblázat)

61. táblázat A 3103.. sz. középmezőnybe sorolható tanár Q-rendezéseinek elemzése

| A csoportba tartozó személyek egyetértenek abban, hogy... |                             |
|---|-----------------------------|
| ...leginkább jellemzi őket                                | ...legkevésbé jellemzi őket |
| q3, q13   | q8, q10                     |

Reflexióját elsősorban a gyakorlati terepen való ötletgyűjtés és diákok visszajelzéseire való fogékonyság jellemzi, valamint annak elutasítása, hogy a helyzetek feldolgozásában bevált szisztémával rendelkezik és tétlenségre hajlana a jól bevált módszerei miatt. Jól kirajzolódik a kezdő tanár karaktere. Sokszor utalt arra, hogy tehetetlennek érzi magát, nem tudja, mit hogyan csináljon. Tehetetlensége a Q-rendezésben is megmutatkozik, ugyanis mások óráinak megfigyelése mellett nem jelenik meg a reflexiók hasznosításának semmilyen módja. Megerősítve a Q-rendezés eredményeit megfigyeléseink szerint helyzetértékelései, megérzései jók, valóság közeleiek, ugyanakkor magában kissé bizonytalan, ez vezet lassú, megfontolt reakciókhoz. A diákok véleményén túl, minden visszajelzésre nyitott, esetmegbeszélésre keresi az alkalmat.

## Sikertelen tanárok

**Az 1102. sz. tanár** az állítások Q-rendezését kis időközökkel, kétszer végezte el. Elsőként általánosságban, másodszor legnehezebben kezelt osztályára gondolva. A faktoranalízis feltételei minimálisan teljesültek (KMO=0,5). A kapott faktor a varianciának viszonylag kis részét, 50,7%-át magyarázza. Ebben az esetben további rendezések lennének szükségesek ahhoz,

hogy az osztályokkal kapcsolatos érzelmek itt megmutatkozó szerepe jobban körvonalazható legyen. (62. táblázat)

KMO szám: 0,5 a variancia 50,7%-át magyarázza.

62. táblázat Az 1102. sz. sikertelen tanár Q-rendezéseinek elemzése

| A csoportba tartozó személyek egyetértene abban, hogy... |                             |
|--|-----------------------------|
| ...leginkább jellemzi őket                               | ...legkevésbé jellemzi őket |
| q26, q13, q10, q18, q23                                  | q9, q16, q24, q4, q1        |

A tanár megpróbálja megérteni a diákokat és az óra élményeit, mert nem tudja kiszámítani a diákok reakcióit. Részen ezért sem mer spontán lenni, így a bevált módszereire támaszkodik és kizárólag a tanterem falain kívül reflektál. A tehetetlenség érzése a valóságban is tétlenségre kárhoztatja.

A **3105. sz. tanár** hat hónap különbséggel kétszer végezte el a Q-rendezést. A KMO szám éppen csak elfogadható (KMO=0,5), az eredményül kapott faktorról a variancia 70,71%-a magyarázható. Annak kijelentéséhez, hogy a vizsgált tanár reflexiója nagy időbeli állandóságot mutat, még további rendezések szükségesek. (63. táblázat)

63. táblázat A 3105. sz. sikertelen tanár Q-rendezéseinek elemzése

| A csoportba tartozó személyek egyetértene abban, hogy... |                             |
|--|-----------------------------|
| ...leginkább jellemzi őket                               | ...legkevésbé jellemzi őket |
| q7, q2, q9   | q18, q11                    |

A faktor értelmezése során kiderül, hogy a kísérletezés és a saját reakcióinak hatásában való bizalom mellett, a tudatos reflexió megítélése ellentmondásos. Úgy érzi, jól ismeri sikerei és kudarcai okát, de ezek tudatos, tevékenységfejlesztést serkentő mérlegelésének nem tulajdonít jelentőséget. Bár spontán reakcióiban bízik, nem tartotta magára jellemzőnek a helyzetek gyors, azonnali kezelését, amit megerősít, hogy reakciói mind az órán, mind az interjú során kontrolláltak, késtek.

Az óráinak látogatása és a személyes beszélgetések részben alátámasztják, részben ellentmondásban vannak a Q-rendezés eredményével. Megfigyeléseink szerint helyzetértelmezései gyakran tévesek, rugalmatlanok, amit a szituációk kezelésére választott eszközök – legtöbbször gúny és büntetés – eredménytelensége is mutat. Bár tudatában van és megéli saját elutasítottágát, tanári módszereit, tevékenységét mégis igyekszik pozitív példaként feltüntetni.

*A pedagógusok reflexiójának egyéni elemzése alapján is megerősíthető, hogy a sikeres tanárok a tanórai helyzetek azonnali, spontán kezelésében kimagaslóak. Az interjúk, megfigyelések feltárták, hogy a szituációk értelmezése általában megegyező azzal, ahogyan azt a diákok magyarázzák. Feltehetően ennek következtében tudják a helyzeteket a diákok számára is elfogadható módon kezelni. Az egyéni elemzést vállaló, középmezőnyhöz tartozó pedagógusok esetében azzal találkoztunk, hogy valami zavarja, nehezíti a helyzetértékelést és lassítja a tanári reakciókat. A vizsgált sikertelen pedagógusok helyzetértékelései pedig komoly tévedéseken, félreértéseken, attribúciós hibákon alapulnak. Ez vagy tehetetlenséghez vezet vagy, ha a tanár mégis a beavatkozás mellett dönt – tekintve, hogy pl. nem a zavaró viselkedés valódi okaira reagál –, azt a diákok zúgolódással fogadják, ellenállásba ütközik.*

*A Q-elemzés eredményeiben a kezdő tanárok útkeresése érzékelhetővé vált. A módszer alkalmasnak bizonyult arra, hogy az élmény feldolgozásától felhasználásának módjáig feltárja a vizsgált tanárok reflexiók jellemzőit.*

## 4. A SIKERESSÉG VÁLTOZÁSA

A fentiekben megvizsgáltuk a sikeresség általunk feltételezett indikátorainak és befolyásoló tényezőinek kapcsolatrendszerét. Az összefüggések előzőekben bemutatott rendszere az adatgyűjtés időszakára jellemző. Érdeklődésünk azonban a vizsgált tényezők dinamikájának, időbeli változásának feltárására is irányul. Választ keresünk arra, hogy változhat-e a tanárok sikeressége az idő múlásával, ha igen, milyen okoknak köszönhetően.

A tanárok 2007-es és 2010-es felmérés során megállapított kedveltsége között igen szoros és szignifikáns pozitív korreláció áll fenn ( $r=0,734$   $p<0,01$   $N=23$ ). Az eredményesség két mutatója, a diákok órai aktivitásával ( $r_{2007-2010}=0,448$   $p=0,032$   $N=23$ ) és tárgyhoz való attitűdjével ( $r_{2007-2010}=0,515$   $p=0,012$   $N=23$ ) kapcsolatban is hasonló eredményre jutottunk. Ebből arra következtethetünk, hogy a tanárok kedveltségének, eredményességének mértéke meglehetősen stabil jellemző. Tehát akit négy éve kedveltek a diákok, azt nagy valószínűség szerint ma is szeretik, és aki korábban aktivitásra bírta a tanulókat és megszerettette velük tantárgyát, arra most is jellemző mindez. Az eredmények azért is lényegesebbek, mert a két mérés között időben a tanulók kicserélődtek, de a tanárokról alkotott véleménye a két tanulói mezőnynek megegyező. Ez azt jelenti, hogy a diákok megbízhatóan képesek megítélni az őket tanító pedagógusokat az általunk vizsgált dimenziókban.

A következőkből kiderül, hogy bár az általánosság szintjén igaz az összefüggés, egy-egy konkrét esetben mégis van lehetőség például az elutasított státuszból kitörni. A személyek szintjén végzett elemzés többek közt rámutat, hogy a magas kedveltség megtartásának hátterében milyen tanári erőfeszítések húzódnak meg.

A 35-36. ábrák mutatják a kutatásban 2007-ben és 2010-ben is részt vevő pedagógusok kedveltségének és eredményességének változásait. (191-192. oldal)

Három olyan tanárt vizsgáltunk egyénileg, akik már négy éve is részt vettek a kutatásban.

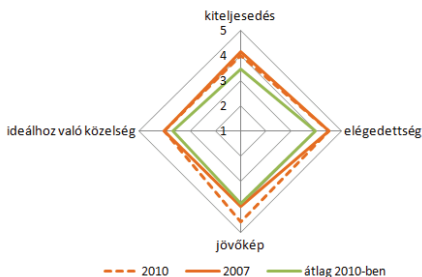
### 4.1. KONKRÉT TANÁROK SIKERESSÉGÉBEN BEKÖVETKEZETT VÁLTOZÁSOK ELEMZÉSE

#### 1214. sz. tanár

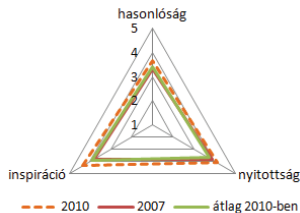
Iskolája egyik legkedveltebb tanára, aki három év elteltével is nagy elismertségnek örvend diákjai körében. A közérzetét mutató görbék egy dimenziótól eltekintve csaknem azonosak

2007-ben és 2010-ben. Tekintettel arra, hogy az elmúlt évek megerősítették abban, hogy tanárként azt a munkát végzi, amit igazán jól csinál, ezért jövőjét tekintve erősebben elkötelezett a tanári pálya iránt. (37. ábra)

A 38. ábráról leolvasható, hogy a diákokhoz való attitűdjei a korábbi vizsgálathoz képest enyhén pozitívabbá váltak.



37. ábra Az 1214. sz. tanár közérzete 2007-ben és 2010-ben



38. ábra Az 1214. sz. tanár diákokkal kapcsolatos attitűdjei 2007-ben és 2010-ben

Az interjú során elmesélte, hogy az elmúlt években kiderült egy tanítványáról, hogy epilepsziás és többször az osztályteremben volt rohama. Ez megrázta és érzékennyé tette a tanuló viselkedésének legapróbb részleteire is. Úgy véli, hogy az akkori osztályai érzékelték a viselkedésében ezt a változást, jelenlegi osztályainak nincs tudomásuk a történetről, számukra természetes a tanárnról erős diákokra hangoltsága.

64. táblázat Az 1214. sz. sikeres tanár fontossági sorrendje a tanóra-tervezés funkcióiról 2007-ben és 2010-ben

|  | 2007 | 2010 |
|--|------|------|
| A tananyag felelevenítése önmagam számára.   | 5    | 2    |
| Tanári tevékenységeim (pl. magyarázatok) megtervezése.                                 | 3    | 4    |
| Ráhangelődés az adott diákcsoportra, az egyes diákokra.                                | 1    | 1    |
| Új, alternatív oktatási módszerek kidolgozása.   | 8    | 12   |
| Tájékozódás a témához kapcsolódó új tudományos, technikai eredményekről, ismeretekről. | 4    | 7    |
| A diákok munkájának megtervezése.  | 6    | 3    |
| A tananyag szerkezetének átgondolása logikai, érthetőségi szempontból.                 | 2    | 6    |
| Szemléltető eszközök, feladatlapok, segédeszközök, stb. készítése.                     | 7    | 11   |
| A gyerekek várható reakcióinak lepergetése gondolatban.                                | 10   | 9    |
| A tanulócsoporthoz jellemzőinek számbavétele.  | 9    | 8    |
| Az óra menetének, hangulatának képzeletbeli lejátszása.                                | 11   | 10   |
| Vázlatok készítése.  | 5    | 5    |



Tanórái tervezésekor mindkét vizsgálatunk idején a tanulókra való ráhangolódást tartotta a legfontosabbnak. (64. táblázat) Az interjú során többször is említette, hogy a diákok sajátos-ságaihoz való igazodás lényeges számára ahhoz, hogy felkészültnek érezze magát.

A diákok munkájának megtervezése második kutatásunk idején sokkal fontosabb szerepet töltött be, mint korábban. Továbbra is lényeges a vázlatok készítése, a tananyag felidézése saját maga számára és tanári tevékenységének megtervezése. Kevésbé tartja fontosnak új módszerek kitalálását, a tananyag logikai struktúrájának átgondolását, a szemléltető anyagok készítését, melyekkel már bizonyára rendelkezik, ezért kidolgozásokkal nem kell fáradnia.

65. táblázat Az 1214. sz. sikeres tanár oktatási módszerek alkalmazási gyakorisága szerinti sorrendjének változása

|  | 2007 | 2010 |
|--|------|------|
| Tanári előadás, elbeszélés               | 5    | 4    |
| Magyarázat                               | 6    | 2    |
| Szemléltetés, bemutatás                  | 1    | 3    |
| Vita                                     | 11   | 7    |
| A tananyag feldolgozása beszélgetéssel   | 2    | 1    |
| Tanulói kiselőadás, beszámoló            | 3    | 11   |
| Szerepjáték, játék                       | 4    | 9    |
| Projekt                                  | 7    | 10   |
| Egyéni tanulói munka                     | 9    | 5    |
| Csoportmunka                             | 8    | 6    |
| Verseny a tanulók/tanulócsoportok között | 10   | 8    |

Alkalmazott módszerei között gyakran szerepelnek tanár-központú, tanuló és tanár együtt-működésén alapuló és a tanulók egyéni foglalkoztatását célzó módszerek, mint korábban. (65. táblázat) Kiemelendő, hogy a beszélgetés korábban is második leggyak-

rabban alkalmazott módszere volt, ami vizsgálatunk idejére az első helyre került.

A reflexiójára jellemző, hogy a helyzetek azonnali kezelésére és utólagos átgondolására is hangsúlyt fektet. Mind a 2007-es, mind a 2010-es vizsgálat alapján hasonló eredményeket kaptunk. Tapasztalatainak felhasználásával, tevékenységének fejlesztésével kapcsolatban kiemelkedően aktív. Korábbi interjújában arról számolt be, hogy szinte állandóan az iskolai dolgokkal és a diákokkal foglalkozik, jelenleg is fontosnak tartja ezt, de iskolán kívüli szabad-idejéből már kevesebbet szán erre. A diákokkal kapcsolatos konfliktusok vagy a rosszul sikerült órák most is foglalkoztatják, ötletel, dolgozik, gondolkodik rajtuk, de reflexiója inkább kognitív, erős érzelmek nem kísérik. (66. táblázat)

66. táblázat Az 1214. sz. sikeres tanár kedveltségének és eredményességének változása 2007 és 2010 között

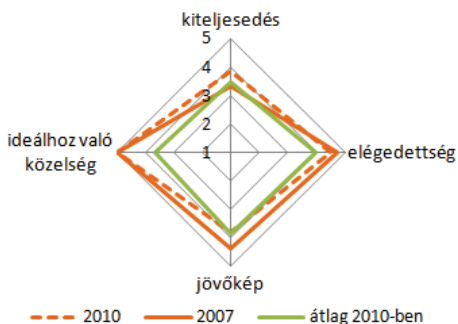
|   | 2007. október | 2010. november |
|---|---------------|----------------|
| Legkedveltebb tanárának jelölte [fő] összesen tanítottak/kedveli/elutasítja | 84/35+/1-     | 111/29+/1-     |
| Relatív kedveltség  | 40,48%        | 25,23%         |
| Tanulók osztályzata a tárgyból  | 3,57          | 3,43           |
| Diákok órai aktivitása  | 3,36          | 3,63           |
| Tanulók hozzáállása a tárgyához   | 3,8           | 4              |

Összességében megállapíthatjuk, hogy a vizsgált tanár sikerességének megtartásában elsősorban a diákokkal, jelzéseikkel kapcsolatos érzékenysége segíti, ami a tanórák tervezésében és a választott oktatási módszerek terén is megmutatkozik. A vizsgált tanár minden tekintetben példája annak, amilyennek a hipotéziseink szerinti sikeres tanárt elképzelhetjük.

### 1233. sz. tanár

Mason (2002) szerint a tanárok fejlesztéséhez időnként nagy erejű konfliktusokra, megrázkódtatásra van szükség, hogy kibillentse őket rossz gyakorlatukból és a változtatás szükségességét belátva elkezdjenek munkájuk fejlesztésével foglalkozni. Erre láthatunk példát a következőkben.

Három éve a vizsgált iskola leginkább elutasított tanára volt, jelenleg a középmezőnyben helyezkedik el, néhányan legkedveltebb néhányan legkevésbé kedvelt tanárúknak tartják, de a változás mértéke figyelemre méltó. Néhány éve diákjai azért utasították el, mert úgy érezték, hogy túlságosan anyáskodik, kotnyeles. Legutóbbi adatgyűjtésünk alkalmával a vele kapcsolatos bírálatok abban merültek ki, hogy két diák lassúnak érzi a haladási ütemet az óráin, ugyanakkor értékeli jó magyarázataiért és segítőkészségéért.



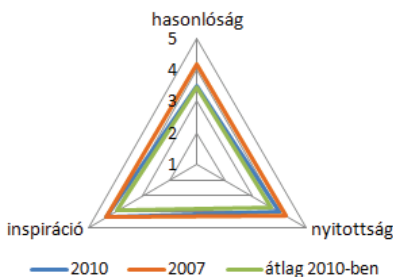
39. ábra Az 1233. sz. tanár közérzetének mutatószámai 2007-ben és 2010-ben

Közérzetének mutatóit tekintve saját személyének kiteljesedését, képességei kibontakozását napjainkban jobban megéli pályáján, mint korábban. (39. ábra) Ez vélhetően kapcsolatban van azzal, hogy a diákjai részéről érkező negatív üzenetek száma jelentősen visszaesett, kedveltsége és eredményessége sokat javult. (69. táblázat) A jövőkép

mutatószámánál tapasztalható csökkenést a beszélgetésben azzal indokolta, hogy azokat a vezetői feladatokat, melyeket a tanítás mellett ellát az intézményben, egyre terheesebbnek,

értelmetlennek érzi. Úgy véli, taníthat más formában is, ezért az iskolai keretekhez egyre kevésbé ragaszkodik.

A diákokkal kapcsolatos attitűdjeit mutató számok közül a diákokkal érzett hasonlóság mutatószáma kissé visszaesett a korábbiakhoz képest. (40. ábra) Úgy érzi, diákjaival leginkább az új dolgok iránti nyitottságban hasonlítanak egymásra. Az óráin sokszor mégél olyan összhangot a tanítványaival, amikor a szakmai dolgokról való gondolkodásuk logikája nagyon hasonlatos. Az interjúban mesélte el, hogy súlyos egészségügyi problémákat kellett átélnie és ezek a tanítással kapcsolatos szemléletét is jelentősen megváltoztatták. Hosszú ideje vezetői feladatokról is ellát az iskolában és a balesetekor rádöbrent, hogy annyira meg akart felelni ennek a szerepkörnek, hogy a tanítást egyre inkább tehernek tekintette, figyelme elfordult a diákoktól, óráit a minimálisan szükséges felkészüléssel és energia befektetéssel tartotta. Balesetéből felgyógyulva megfordult ez az arány és tevékenysége középpontjában a tanítás és a diákok támogatása áll, az egyéb feladatait pedig mellékesnek tekinti.



40. ábra Az 1233. sz. tanár diákokkal kapcsolatos attitűdje 2007-ben és 2010-ben

Korábbi beszélgetésünkben azt mondta, hogy a diákok 20-25%-val nem érdemes foglalkozni, mert saját érdektelenségük miatt, a tanár erőlködése ellenére sem fognak fejlődni. Úgy nyilatkozott, hogy: „A diákokat nem érdekli semmi, és ez bennem feszültségek tömkelegét kelti. Bár nem élem meg ezt kudarcnak, de rettenetesen bosszant.”

Ehhez képest most úgy véli: „tudom, hogy a fejlődés előbb-utóbb be fog következni, csak nagyon türelmetlenül várom. És ha kell, ráfordítom az órát és azon kívüli beszélgetéseket is. Ha elég időm és energiám lenne, biztos vagyok benne, hogy csaknem mindenkinek lehetne segíteni.”

A tanóráira való felkészülésben meglehetősen hasonló szempontok vezetnek, mint három évvel ezelőtt. (67. táblázat)

67. táblázat Az 1233. sz. középmezőnyhöz tartozó tanár fontossági sorrendje a tanóra-tervezés funkcióiról 2007-ben és 2010-ben

|  | 2007 | 2010 |
|--|------|------|
| A tananyag felelevenítése önmagam számára.   | 8    | 9    |
| Tanári tevékenységeim (pl. magyarázatok) megtervezése.                                 | 7    | 8    |
| Ráhangelődés az adott diákcsoportra, az egyes diákokra.                                | 4    | 6    |
| Új, alternatív oktatási módszerek kidolgozása.   | 6    | 5    |
| Tájékozódás a témához kapcsolódó új tudományos, technikai eredményekről, ismeretekről. | 1    | 2    |
| A diákok munkájának megtervezése.  | 3    | 3    |
| A tananyag szerkezetének átgondolása logikai, érthetőségi szempontból.                 | 5    | 1    |
| Szemléltető eszközök, feladatlapok, segédeszközök, stb. készítése.                     | 2    | 4    |
| A gyerekek várható reakcióinak lepergetése gondolatban.                                | 12   | 11   |
| A tanulócsoport jellemzőinek számbavétele.   | 9    | 10   |
| Az óra menetének, hangulatának képzeletbeli lejátszása.                                | 11   | 12   |
| Vázlatok készítése.  | 10   | 7    |

Lényegesen fontosabbá a tananyag logikai, érthetőségi szempontból való átgondolása és a vázlatok készítése lett számára. A tanítványait főként a feladataik megtervezése miatt veszi számításba.

68. táblázat Az 1214. sz. sikeres tanár oktatási módszerek alkalmazási gyakorisága szerinti sorrendjének változása

|  | 2007 | 2010 |
|--|------|------|
| Tanári előadás, elbeszélés             | 3    | 11   |
| Magyarázat                             | 1    | 2    |
| Szemléltetés, bemutatás                | 4    | 1    |
| Vita                                   | 9    | 7    |
| A tananyag feldolgozása beszélgetéssel | 2    | 3    |
| Tanulói kiselőadás, beszámoló          | 10   | 8    |
| Szerepjáték, játék                     | 11   | 10   |
| Projekt                                | 8    | 5    |
| Egyéni tanulói munka                   | 5    | 4    |
| Csoportmunka                           | 6    | 6    |
| Verseny                                | 7    | 9    |

Leggyakrabban alkalmazott módszerei között szembetűnően ritkábban alkalmazza a tanári előadást, mint három éve, ugyanakkor gyakrabban szemléltet. (68. táblázat) A beszélgetés, a korábbihoz hasonlóan fontos számára. Az interjúban kifejtette, hogy a diákokkal való egymásra hangolódást leginkább ezen keresztül tudja megvalósítani.

Előtérbe került a tanulók egyéni és csoportos foglalkoztatása.

A 2007-es felmérésből kiderült, hogy tanórai a helyzetek azonnali kezelését, mind utólagos átgondolását fontosnak tartja. Az órák későbbi elemzésekor igyekeznek az érzelmeitől elvonatoztatni és minél racionálisabb maradni. Reflexiójának szándékos, tudatos mivoltát a 2010-es Q-módszertan szerinti elemzés is megerősítette. Élményeinek fontolgatásakor a tanulókkal kapcsolatos elemek átgondolása kis szerepet játszik, inkább a módszertani újításokra összpontosít. Az interjúban elhangzottak alapján diákjai nézőpontját leginkább akkor mérlegeli, amikor vitájuk volt egymással, vagy dorgálta őket. Indulatos pillanatait utólag igyekezik mérlegelni, hogy valóban jogos és arányos volt-e reakciója, hogy szükség esetén korrigálhassa a történeteket.

A 69. táblázatot tanulmányozva látható, hogy nem csak a tanár kedveltsége, hanem eredményessége is jelentősen javult három év alatt.

69. táblázat Az 1214. sz. sikeres tanár kedveltségének és eredményességének változása 2007 és 2010 között

|  | 2007. október | 2010. november |
|--|---------------|----------------|
| Válaszdó diákok száma [fő]<br>összesen tanítottak/kedveli/elutasítja | 56/0+/19-     | 48/2+/2-       |
| Relatív kedveltség   | -33,93%       | 0%             |
| Tanulók osztályzata a tárgyból                                       | 2,816         | 4,25           |
| Diákok órai aktivitása   | 2,316         | 4              |
| Tanulók hozzáállása a tárgyához                                      | 1,447         | 3,75           |

Az osztályzatok változása önmagában nem bizonyítja a tanár munkájának változását, ha azonban tekintetbe vesszük, hogy hasonló irányban és mértékben fejlődött a diákok órai aktivitása és tárgyhoz való hozzáállása, akkor mégis hihetünk a változásban. Az is meg kell jegyeznünk, hogy az adatok mind a négy diák véleményéből kerültek kiszámításra, tehát azok, akik legkevésbé kedvelik tanáraik közül a vizsgált pedagógust, azok is magas aktivitással, pozitív attitűdökkel és eredményesen dolgoznak az órákon. A tanárnő önmagában nem érzett jelentős változást és felkészülésében, módszereiben, reflexiója jellemzőiben is kevés jelentős különbséget fedezhetünk fel a két kutatás között eltelt időben. Következésképpen a kedveltségében és eredményességében kimutatható pozitív változás a szerepmódel tisztázásának (nem vezető, hanem társ és támogató) és a diákokkal kapcsolatos szemlélete átalakulásának tudható be.

#### 1102. sz. tanár

A harmadik vizsgált tanár négy éve nem töltött ki tanári kérdőívet, így csak a diákvélemények alapján értékelhettük tevékenységét. A tanulóktól kapott adatok szerint az elutasított tanárok körébe soroltuk. Megítélése az elmúlt években jelentősen romlott, azóta az iskola legkevésbé kedvelt három tanárának egyikévé vált. Két oka is volt annak, hogy interjúra kértük. Egyrészt megítélésének negatív változására kívántunk magyarázatot találni, másrészt pedig, mert a diákok általi megítélése igen ambivalens: tanítványai között mindkét időpontban számosan legkedveltebb tanárjuknak tartották őt.

A kedveltségének és eredményességének a 70. táblázatban követhető gyengülésére azonban az interjúban elhangzottak csak kevés magyarázattal szolgáltak. Válaszadása igen lassú volt, sokszor elkalandozott és valójában nem a kérdésre válaszolt. A tanulók elutasításának hátterében is részben az állt, hogy a diákvélemények szerint nem válaszol a kérdéseikre, illetve nem válnak világossá előttük a tanár gondolatmenetének összefüggései. Egy elem azonban

szembetűnő volt: természettudományos óráira sok művészeti, irodalmi elemet visz be. Mikor mondott néhány példát rögtön világossá vált, hogy amivel ő színesíteni szeretné az óráit, az a diákok számára még alig ismert, nehezen kapcsolható össze a fizikával. Tehát a diákok számára azért tűnik összefüggéstelennek a tanári gondolatmenet, mert azokra az asszociációkra nincsenek felkészülve, melyeket a tanár csupán érdekességnek, kedvcsinálónak szán. Ezt azonban a pedagógus nem érzékeli, reflexiója nem segíti őt ennek észrevételében.

Azokra a kérdésekre, melyek a tanítással kapcsolatos érzéseire vonatkoztak, kivétel nélkül kitérő választ adott. Az elmúlt években önmagán tapasztalt változásnak, fordulatnak élte meg a természettudományos tantárgyak óraszámainak csökkentését, tartalmának szűkítését, ami jelentősen visszavetette lelkesedését és tevékenysége fejlesztése iránti kedvét. Ez a kiábrándultság rányomta bélyegét a munkájára. Feladta. Úgy gondolja, hogy a technikai eszközök, új módszerek alkalmazása, a tanulói létszám csökkentése megoldaná a tantárgya oktatásának minden nehézségét, de erre az iskolában nincs mód. Ez a tehetetlenség reflexiók sajátosságai is visszaköszön. Sajnálja, de úgy érzi, nem tehet semmit. A diákokkal kapcsolatos problémákat a rendezetlen családi háttérrel magyarázza, a tanulókat nem hibáztatja, inkább sajnálja. Szomorúan beszél arról, hogy a készületlen, felszerelés nélküli gyerekekkel nem tud mit kezdeni, de nem akarja őket dorgálni sem, hiszen „éppen ők azok, akiket otthon is vernek, szidnak és elhanyagolnak”. Összességében enerváltan, energizálatlanul beszélt munkájáról.

Láthatjuk, hogy eredményesség tekintetében is gyengült az elmúlt évekhez képest.

70. táblázat Az 1102. sz. sikertelen tanár kedveltségének és eredményességének változása 2007 és 2010 között

|  | 2007. október | 2010. november |
|--|---------------|----------------|
| Válaszadó diákok száma [fő]            | 120/20+/30-   | 196/9+/35-     |
| összesen tanítottak/kedveli/elutasítja |               |                |
| Relatív kedveltség                     | -8,33%        | -13,27%        |
| Tanulók osztályzata a tárgyból         | 3,00          | 2,66           |
| Diákok órai aktivitása                 | 2,2           | 2,33           |
| Tanulók hozzáállása a tárgyához        | 3,0           | 2,15           |

Egy kérdés kapcsán a növendékeihez igen hasonlóan értékelte magát. Úgy vélte, ha diákként ülné a saját óráin, akkor azt gondolná, hogy „ez a tanár mindig csak a magátét fújja” és a diákok valóban az érthetetlen, követhetetlen, a tantárgytól és az óra témájától szerintük elkarnyarodó eszme-futtatásokért bírálják leginkább tanárukat.

## 4.2. A TANÁROK SIKERESSÉGÉNEK ELŐSEGÍTÉSE, FEJLESZTÉSE

Míg az előzőekben a természetes módon bekövetkező, váratlan élethelyzetek, iskolai események következtében a tanárok sikerességében létrejövő változásokat mutattuk be, addig a jelen fejezetben arra kívánunk összpontosítani, hogy a tanárok sikeressége külső segítséggel, célirányos beavatkozással fejleszthető-e, és ha igen, akkor hogyan. A következő oldalakon a tanári tevékenység sikerességére irányuló kutatás eredményeinek gyakorlati felhasználása kerül ismertetésre.

A korábbi fejezetekben bemutatott kutatás következtetései beépítésre kerültek az Óbudai Egyetemen folyó mérnökstanár-képzés egyes pedagógiai tantárgyainak oktatásába. Az új szemléleti elemek, módszerek és feladatok mérnökstanár-jelöltekre gyakorolt hatását egyrészt a hallgatók körében végzett felmérések igyekeztek feltárni. (Fűzi, 2010) Másrészt kutatási eredményeink felhasználási lehetőségeinek átgondolásakor egyetértettünk Maldonadoval (2011) abban, hogy a tanárok fejlesztésének egyik legfontosabb célja a tanulói teljesítmény, vagyis a tanár eredményességének javítása. Éppen ezért a „fejlesztési programot” összekapcsoltuk a hat önként jelentkező tanárjelölt tantermi munkájának, eredményességének félévenkénti mérésével, diákvéleményezésével. Maldonado (2011) vélekedéseivel összhangban arra törekedtünk, hogy a kutatásban részt vevő tanárként dolgozó tanárjelöltek nyomon követése hosszabb ideig tartó legyen, hiszen az új tudás beépítéséhez és begyakorlásához idő szükséges. A hosszabb időtartam során ismételt tanóra megfigyelések és a diákok körében végzett félévenkénti adatgyűjtés lehetővé teszi a tantermi hatékonyság változásainak észlelését. (Guskey, 2000; Darling-Hammond – McLaughlin, 1999) Ezek a visszacsatolások teszik lehetővé, hogy a fejlesztőnek szánt hatások eredményességéről tájékozódhassunk (és szükség esetén további beavatkozást végezzünk).

### 4.2.1. A KUTATÁSI EREDMÉNYEKKEK MEGALAPOZOTT OKTATÁSI KONCEPCIÓ

A 2007-ben végzett kutatás eredményeit a Neveléstan és Didaktika tantárgyak oktatási koncepciójának átalakításában használtuk fel, melyek oktatását a 2009/10. tanév őszén kezdtük. A 2010/11. tanévben folytatott vizsgálatok egyes tanulságait ugyanebben a tanévben folyamatosan ültettük be a pedagógiai tantárgyak oktatásába. A következőkben röviden bemutatásra kerülnek az említett tantárgyak oktatásának általános szemléleti alapjai, majd az egyes kutatási eredmények alapján kidolgozott tartalmi és módszertani elemek.

A tanárok és tanárjelöltek hatékony fejlesztése érdekében Bagdy Emőke (1997) négy elem integrálását tartja szükségesnek: a gyakorlati tapasztalatok és azok helyes értelmezése, a tapasztalatok és elmélet összekapcsolása, a hatékony beavatkozás élményének megtapasztalása.

Az Óbudai Egyetem mérnök-tanár mesterképzésében olyan hallgatók vesznek részt, akik műszaki-mérnöki diplomával rendelkeznek. Legtöbben közülük pedagógiai, tanári végzettség nélkül már tanárként dolgoznak, ezért a Bagdy Emőke (1997) által megfogalmazottak értelmében nélkülözhetetlen, hogy a tantárgyak elméleti ismereteinek feldolgozása a mindennapokban tapasztalt problémákhoz kapcsolódjon, ezeket magyarázza, értelmezze, átláthatóbbá tegye és megoldási lehetőséget is kínáljon. A pedagógiai tantárgyak egyik feladata, hogy a hallgatók gyakorlatban megszerzett tudását elméleti ismeretekkel kiegészítve rendszerbe foglalja.

A kutatási eredmények beültetésekor a Neveléstan és a Didaktika tananyagába Hawley és Valli (1999) a hatékony szakmai fejlesztésről alkotott elképzeléseit is figyelembe véve az előadások párbeszédre és a hallgatók által felvetett problémák feldolgozásán alapultak. Az ismereteket konstruktivista megközelítés szerint dolgoztuk fel a tanárjelöltekkel közösen. A célokkal való azonosulást, a hallgatók nyitottságát azzal igyekeztünk elérni, hogy az év elején, de akár az év során bármikor, a hallgatók megfogalmazhatták azokat a kérdéseiket, kételyeiket, problémáikat, melyek megoldásához a tantárgytól reméltek segítséget. Az órák során jeleztük, hogy éppen melyik általuk felvetett problémá(k)hoz kapcsolódik az aktuális téma.

Úgy véljük, hogy az oktatási módszerek változatos alkalmazására az ismeretközlés kevésbé ösztönöz, ez inkább a személyes élményektől remélhető. Szerettük volna a saját-élmény szintjén megismertetni a tanárjelölteket azzal, hogy milyen érzés a diákok számára a beszélgetés, a csoportmunka, a projekt, a vita, stb.. Ezért a kiscsoportos gyakorlatok során a lehető legtöbb olyan oktatási módszert alkalmaztuk, amelyek kipróbálását – saját repertoárjuk kialakítása érdekében –, illetve használatát a leendő pedagógusoktól elvárjuk. Ezekben a foglalkozásokon az oktató elsősorban moderálta a hallgatók tevékenységét és abban segített, hogy lényeges témakörök, szakmai kérdések kellő mélységben átgondolásra kerüljenek. A változatos módszerhasználat lehetőséget teremtett arra, hogy minél több szakmai fogással megismerkedjenek a hallgatók és átvegyenek belőlük vagy ötleteket merítsenek saját munkájukhoz.



Szerettük volna hozzásegíteni a hallgatókat ahhoz, hogy a tanítást képesek legyenek áramlat-  
élményként megélni, ezért a hiteles, őszinte megnyilvánulások elfogadása, szorgalmazása  
jellemzte a közös munkát.

### A diákokkal való azonosulás szerepe és fejlesztése

A tanári minőség javításának lehetőségét látja Aksoy (1998) a tanárok diákokkal kapcsolatos  
attitűdjeinek formálásában. Konkrétabban fontosnak tartja, hogy a tanárok megbecsüléssel  
és megértéssel forduljanak diákjaikhoz, hogy képesek legyenek megérteni gondjaikat, szükség-  
leteiket. Sági Matild (2006) és Szabó László Tamás (2009) vélekedése szerint a tanári mun-  
kában lényeges, hogy a pedagógus tudja-e a diákjai szemszögéből nézni a tananyagot, el tud-  
e rugaszkodni saját nézőpontjától, tapasztalataitól.

Vizsgálataink szerint azok a tanárok, akik

- a tanórákra való felkészülés során fontosabbnak tartották a konkrét diákok-  
ra/diákcsoportokra való ráhangolódást (mint például a tananyag felelevenítését vagy a  
szemléltető eszközök elkészítését), azok diákjaik körében nagyobb kedveltségnek örven-  
denek ( $r=0,323$   $p<0,05$ ) (Fűzi, 2007a) és jobban érzik magukat pályájukon.
- diákjaik jelenlétét inspirációként élik meg, továbbá önmaguk és a diákok között több  
hasonlóságot fedeznek fel, azok kedveltebbek, eredményesebbek, továbbá jobban érzik  
magukat tanári szerepükben.

Ezek tükrében lényegesnek látszik, hogy a tanárjelöltek képessé váljanak a diákok nézőpont-  
jának megértésére és az azzal való azonosulásra. A tanári munka fejlesztését segítheti, ha  
saját tevékenységét a diákok szemszögéből is képes látni, ezáltal a diákok visszajelzéseit he-  
lyesen tudja értelmezni és el tudja fogadni.

A tananyag feldolgozásába beültetett elemek:

- A problémás tanulói viselkedés indítékait esetmegbeszélő csoport keretében tártuk fel. A  
résztvevők szembesülhettek azzal, hogy a saját elképzeléseiken túl, más indítékok is áll-  
hatnak egy tanulói viselkedés hátterében.
- Olyan filmek segítségével, mint a Harry Potter vagy a Holt Költők Társasága, tanórai hely-  
zeteket, tanárok viselkedését és tanítási stílusát elemeztünk. Olyan jeleneteket mutat-  
tunk a tanárjelölteknek, melyek elsősorban a diákokkal való azonosulást váltják ki a né-  
zőből. A filmelemzés fókuszában a következő kérdések álltak: Hogy éreznénk magunkat,

ha diákként részt vennénk az adott órán? Milyen viselkedést váltana ki belőlünk a tanár magatartása? Milyen a tanár stílusa? Mit gondolhat a tanár a diákokról? A tanár viselkedésének mely elemei árulják el diákokkal kapcsolatos attitűdjét?

- A hallgatók oktatási és fejlesztési terveket dolgoztak ki egy szabadon választott tananyaghoz, melyet utólag véletlenszerűen kapott osztályjellemzőkhöz és különböző tanulói sajátosságokhoz kellett igazítani. A tanárjelölteknek át kellett gondolniuk a tanulói sajátosságok és a tananyag kiemelő elemei, az oktatási módszerek, a magyarázatok, az ellenőrzés-értékelés közötti összefüggéseket.
- Osztálytermi események – mint pl. feleltetés, osztálykirándulás szervezésének – eljátszása során a hallgatók kipróbálhatták különböző diákok vagy éppen a hatalmával élő tanár szerepét. Az önbeteljesítő jóslat működésének demonstrálására szolgáló szerepjáték során kb. 10-15 perc alatt vált érzékelhetővé a diákok szerepét alakítók számára, hogy a tanár vagy a társak milyen előfeltevésekkel élnek a képességeiket, jellemüket illetően. A szerepjátékokban diákokat játszó hallgatók a játék végétől beszámoltak arról, hogy milyen hatással volt rájuk a tanár vagy éppen a társak viselkedése.
- Nevelés tervezésére irányuló feladatban a hallgatók kiválasztanak egy-egy olyan értéket, amelyet a nevelés során fontosnak tartanak. Majd információgyűjtést követően terveket dolgoztak ki arra, hogy a bemutatott érték az általuk nevelt-tanított fiatalok számára hogyan, mivel tehető vonzóvá.

#### **Oktatási módszerek szerepe a sikeres tanári munkában**

Kutatási eredményeink szerint a tanári sikerességben jelentős szereppel bír az oktatási módszerek megválasztása, különös tekintettel arra, hogy a tanárral való együttműködést lehetővé teszik-e és a diákok aktivitásának mekkora teret biztosítanak.

- Egyes tanulói aktivitásra épülő oktatási módszerekkel kapcsolatban – vita, projekt – 2007-es kutatásunkban kimutattuk, hogy a diákok bevonásával és együttműködésével tartott órák során a tanárok gyakrabban élnek át flow-élményt. (Füzi, 2007a)
- Az óra hangulatát is tervező tanárok szignifikánsan többször alkalmaznak tanulói aktivitásra épülő módszereket. (Füzi, 2007a)
- A tanárok kedveltsége, eredményessége, közérzete összefüggést mutat a beszélgetés, mint tananyag-feldolgozási módszer, alkalmazásának gyakoriságával. Ez azt jelenti, hogy a diák nem csak diákársainak, hanem a tanárnak is partnere lehet és ez egyúttal lehetőséget teremt a tanulók megismerésére is. (Füzi, 2007a)

A tanulócsoporthoz illeszkedő, aktivitásukat kiváltó módszerek kiválasztását a korábbiakban tárgyalt tanulókra való ráhangolódást fejlesztő feladatok és a későbbiekben bemutatásra kerülő reflexiót gyakoroltató feladatok is segítik, ugyanakkor speciális elemekkel is igyekezünk gazdagítani a hallgatók felkészültségét.

- A hallgatók egyik feladata volt, hogy a tanári aktivitáson alapuló módszerek – mint az előadás, a tanári magyarázat, a szemléltetés – „tanulóbaráttá” alakításának lehetőségeit számba vegyék, kidolgozzák.
- A diákokkal folytatott harmonikus együttműködés megteremtésére a hallgatókkal gyakoroltuk és kipróbáltuk a közös szabályalkotást, szerződéskötést, azok egyéni és csoportos változatát.
- Felidéztük a tanárjelöltek élményeit saját szüleik, tanáraik hatásos és hatástalan nevelési-oktatási kísérleteiről.
- A tanulói sajátosságokat figyelembe vevő oktatási-nevelési tervek kidolgozásán túl egy-egy ismerten nehéz tananyag rész kapcsán a tanárjelölteknek fel kellett térképezniük a tanulási és megértési nehézségek okait és ezeket figyelembe vevő alternatív oktatási tervek készültek. A kidolgozott tervek működőképességét az adott tárgykörben járatlan csoporttársak segítségével ellenőrizték.

### A reflexió és a sikeresség kapcsolata

Kutatásaink megerősítették, hogy a tanárként átélt események, élmények feldolgozásának mélysége, időbeli lefutása meghatározza a tanárok sikerességét – kedveltségét, eredményességét és közérzetét.

- Azok a tanárok, akik nagyobb hajlandóságot mutatnak az óráik menetének megváltoztatására, ha ezt az adott pillanatban szükségesnek érzik, azoknak a tanulói jobban teljesítenek, tantárgyhoz való attitűdjük pozitívabb. (Füzi, 2007b)
- Azok a pedagógusok bátrabbak az órai tevékenységük azonnali módosításában, akik a tervezés során a tanulók tevékenységének megtervezésére fektetnek nagyobb hangsúlyt ( $r=0,386$   $p<0,05$ ). (Füzi, 2007b) (Itt ismét megjelenik a tanulói sajátosságokhoz való alkalmazkodás szerepe, amiről korábban már esett szó.)
- A sikeres tanárokat a helyzetek valósághű értelmezése, azok azonnali kezelése és későbbi átgondolása egyaránt jellemzi.

Az önreflexió fejlesztése tehát különös hangsúlyt követel a pedagógiai tantárgyak oktatásában. A szituációk és a saját tevékenység valóságú értékelésének gátat szabhatnak az elhárító mechanizmusok, ezért igyekeztünk olyan helyzeteket teremteni a foglalkozásokon, melyek nem indítják be ezeket. Abban bízunk, hogy a tanárjelöltben kialakuló belső konfliktus vezethet el a szemlélet változásához és egyúttal a reflexió hasznosságának belátásához. A reflexió fejlesztését többek közt a következő módszerek szolgálták a foglalkozások során.

- Tanári jövőkép rajzolása. A hallgatók néhány perces imaginációt követően lerajzolták hogyan képzelik el magukat néhány év múlva tanári munkájuk végzése közben. A rajzok alapján egyénileg elemeztük, hogy milyen tanár-diák kapcsolat- és szerepértelmezést rögzítettek a rajzon. Igyekeztünk feltárni, hogy milyen példaképek, élmények táplálják ezeket az elképzeléseket, és hogy tudatos átgondolás, elemzés után is követendőnek érzik-e ezeket. A rajzokon megfogalmazott célokhoz cselekvési tervek készítettünk a szükséges ismeretek és készségek megszerzéséhez. (A rajz üzenete a képzés során többször is felhasználható a hallgató fejlődésének értékelésekor.)
- A tanításhoz kapcsolódó érzelmek és tevékenységek – mint például a módszerválasztás – tudatosabbá tétele érdekében a hallgatók nem csak a Neveléstan és Didaktika tananyagát kaphatták meg, hanem a tantárgyak oktatójának óravázlatait, felkészüléséhez kapcsolódó jegyzeteit is. Így a foglalkozások végén közösen elemezhetjük a tanítási folyamatot, többször végigjárva azt a tervezéstől az önreflexióig.
- A „Feleltető” nevű feladatban három önként jelentkező hallgató a csoporttól távol, néhány perc alatt felkészülhetett egy rövid természettudományos cikk tartalmából, hogy abból a csoport feleltesse. A csoport minden tagja végigolvashatta a cikket, mindenki megfogalmazhatott egy kérdést ahhoz kapcsolódóan és előre rögzítette, mit fogad el helyes válaszként. A feleltetés során a csoport tagjai sorban feltehették kérdésüket a felelőnek, majd a kérdések fogytával osztályzatot adtak. Kiderült, hogy minden felelet legalább háromféle érdemjegyet kapott. Az okok keresésekor a hallgatók felismerték és kimondták rejtetten érvényesülő, az értékelést torzító szempontjaikat. Például nem az kapja a jó jegyet, aki a legtöbbet tudja, hanem aki nem felelelt és nem kérdezett vissza, aki magabiztosan szerepelt, aki nem használta az egyébként megengedett segédeszközt, stb.. Ebben a feladatban lehetőség volt arra, hogy a diák helyzetét is megéljék a tanárjelöltek, ugyanakkor szembesüljenek azokkal az elemekkel, melyeket tanárként érvényesít(é)nek a teljesítmény értékelésében, de valójában nem értenek vele egyet vagy a feladat során belátják, hogy alkalmazása nem indokolható.

#### 6.2.2. A NEVELÉSTAN ÉS A DIDAKTIKA TANULÁSÁNAK HATÁSA A HALLGATÓKRA

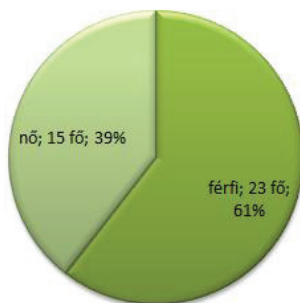
A tanári sikeresség vizsgálatának eredményeit figyelembe véve átalakított tantárgyak hatását a 2009/10-es és a 2010/11-es tanév hallgatóinak körében vizsgáltuk 2010 és 2011 nyarán. Kérdőívvel kérdeztük őket arról, hogyan érzékelték a sajátos szemléleti és módszertani elemeket. (9. melléklet)

A mérnöktanár szakos hallgatók a második félév végeztével, vizsgáik után és annak tudatában, hogy az oktatóval nem találkoznak már többet, felkérést kaptak az interneten elérhető kérdőív kitöltésére. A webes kérdőív biztosította az anonim és önkéntes kitöltés lehetőségét.

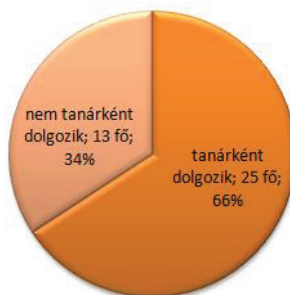
A kérdőív összesen tíz – néhány feleletválasztásos, több nyílt végű – kérdést tartalmazott és három főbb részből állt.

- Az első rész arra irányult, hogy mi volt a tantárgyak legfőbb üzenete a hallgatók számára és az általuk érzékelt célokkal mennyiben tudnak azonosulni.
- A második részben a tantárgyak hasznosíthatóságáról gyűjtöttünk adatokat.
- A kérdőív harmadik részében a hallgatóknak meg kellett ítélniük, hogy az általunk fontosnak tartott és fejleszteni kívánt területeken tapasztaltak-e saját magukon változást.

2010-ben a tantárgyak 50 hallgatója közül 24-en töltötték ki a kérdőívet. A 2011. tanévben a tantárgyakat összesen 34 fő hallgatta, közülük 14-en vállalkoztak a kérdőív kitöltésére. (41. ábra)

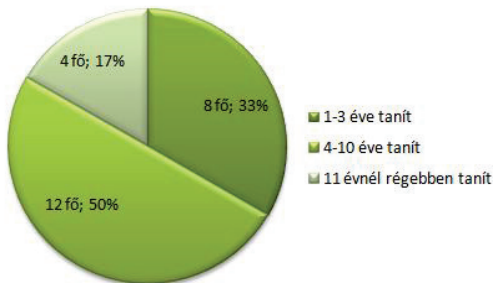


41. ábra A válaszadó mérnöktanár-jelöltek nemek szerinti eloszlása



42. ábra A válaszadó mérnöktanár-jelöltek eloszlása tanári tapasztalatuk szerint

A minta tanításban való gyakorlottság szerinti összetételét, valamint a tanárként dolgozó válaszadók tanítással töltött éveinek száma szerinti eloszlását a 42-43. ábra szemlélteti.



43. ábra A tanárként dolgozó mérnöktanár-jelöltek tanítással töltött éveik száma szerinti eloszlása

A véletlennek köszönhetően ugyan, de a válaszadók tanulmányi eredményeik, tanításban való gyakorlottságuk szerint és a nemek összetételének tekintetében is reprezentálják az évfolyamokat.

### A tantárgyak üzenetétől használhatóságukig

A Neveléstan és Didaktika tantárgyak üzenetét és az oktató céljait vizsgáló kérdésekre adott válaszok közt jelentős átfedés figyelhető meg, ezért ezeket összevontan kezeltük. (71. táblázat)

71. táblázat A Neveléstan és a Didaktika tantárgyak üzenete és a tantárgyak oktatójának célja a hallgatók szerint

|   | Említések száma<br>[db] |
|---|-------------------------|
| A lehető legtöbb módszer megismerése                              | 24                      |
| Diákközpontúság (elfogadás, megismerés, ráhangolódás, partnerség) | 19                      |
| Korszerű elméleti ismeretek, alapelvek megismerése                | 10                      |
| Sikeres tanári gyakorlat elősegítése                              | 10                      |
| Ismeretek rendszerezése   | 10                      |
| Tanári tevékenység tudatosítása                                   | 9                       |
| Oktatás tervezése, szervezése                                     | 4                       |
| Érdeklődés felkeltése, elmélyítése                                | 4                       |
| Gyakori hibákra felhívni a figyelmet                              | 3                       |
| Saját-élményeken keresztül tanulni a pedagógiát                   | 2                       |

Annak ellenére, hogy a Didaktika és Neveléstan tantárgyak oktatási koncepciójának kutatásból eredő elemeit és speciális fejlesztési szándékait nem hoztuk a hallgatók tudomására, ezek

mégis megragadhatóvá, megfogalmazhatóvá váltak számukra, amint ezt a válaszaikból kiolvashatjuk. Mindez azt jelzi, hogy a tantárgyak tartalma és módszerei kellően összerendeződtek a célok szolgálatában.

A célok ismerete önmagában azonban nem elegendő; a célokkal való egyetértés és azonosulás nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a szemléletben lényeges változások jölessenek létre. Ezek az érzelmi feltételek a hallgatók részéről adottak voltak a tantárgyak mondanivalójának befogadására, ugyanis egy ötfokú skálán értelmezve, (ahol az ötös a fontos) átlagosan 4,6-os fontosságot tulajdonítottak a válaszadók a fent sorolt céloknak. Számításaink alátámasztják, hogy a célokkal való fokozottabb azonosulás több területen a gyakorlatban is érezhető fejlődéssel járt együtt ( $r=0,593$   $p=0,002$ ).

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a hallgatók mennyiben érezték szemléletformáló erejüket és a gyakorlatban hasznosíthatónak a tantárgyak tartalmát és az oktatásuk során alkalmazott módszereket. A válaszadók közül 35 fő (92%) érezte úgy, hogy a tantárgyak módosították szemléletét, továbbá 33 fő (87%) gondolta, hogy a tanítási tevékenységét befolyásolta/befolyásolná a Neveléstan és Didaktika tantárgyak tanulása. A szemlélet és a tanítási tevékenység megváltozásának konkrét tartalmát vizsgáló kérdésre adott válaszok jelentősen átfedték egymást, ezért ezek eredményeit összesítve mutatja a 72. táblázat.

72. táblázat Szemlélet/tevékenység változás területei

|   | Említések száma [db] |
|---|----------------------|
| Differenciáltabb, tanulókat mozgósító módszereket alkalmaz                                      | 12                   |
| Tudatosabb és/vagy reflektívabbá vált   | 8                    |
| Konfliktusokhoz való hozzáállása, kezelési technikái változtak                                  | 8                    |
| A tanulói viselkedés valódi okainak feltárása és kezelése                                       | 8                    |
| Megváltozott a tanulásról alkotott elképzelése, ezért másként építi fel az órákat, a tananyagot | 7                    |
| Többet, részletesebben tervez   | 7                    |
| Az oktatás mellett a nevelés fontosságát belátta  | 3                    |
| Szaktudásában hiányokat fedezett fel és ezeket pótolja  | 3                    |
| Nagyobb felelősséget érez   | 2                    |
| Új értékelési eljárást vezetett be a tanulói teljesítményekre                                   | 2                    |
| Több tanulói visszajelzést kér  | 2                    |
| Állandó kritizálás helyett elfogadással viszonyul diákjaihoz                                    | 1                    |

A jelenleg is tanárként dolgozó válaszadók közül 23-an (92%) kipróbálták a gyakorlatban is a tanult elemek közül legalább egyet. Csak kevesen fejtették ki bővebben, hogy pontosan milyen elemet és milyen eredménnyel használtak fel, melyeket csak felsorolunk az alábbiakban.

- A számszerű teljesítményértékelés kiegészítése szóveges értékeléssel és azok értelmezése a diákokkal közösen. A diákok részéről pozitív és negatív visszajelzések is akadtak.

- Csoportmunka, projekt, önálló tanulási formák, differenciált tanulásszervezés. A diákok élvezték.
- Szerződés-kötés a problémás osztályokkal, tanulókkal. A diákok részéről pozitív visszajelzések.
- Erőszakmentes kommunikáció. Konfliktuskezelési technikák.
- A tananyag órai feldolgozásakor több visszajelzési lehetőség beépítése a tanulók számára, haladásuk nyomon követésére.

Lényeges, hogy a válaszadók segítségére voltak-e a tanultak aktuális iskolai problémáik megoldásában. A tanítással foglalkozó 25 főből 16-an (64%) tudták rögtön felhasználni a tanultat. A nyolc pályakezdő számára kivétel nélkül segítséget jelentett a tantárgyak tanulása valamilyen pillanatnyi iskolai nehézség kezelésében. Elsősorban a tanulókkal való konfliktusok rendezésében, egy esetben az értékelés körül rendszeresen kialakuló viták rendezésében volt hasznos az újonnan szerzett tudás, ezen kívül a fegyelmezetlenség feladatokkal való kezelésében, illetve a tanulókkal való közös munka kezdetén a szabályok kialakításában nyújtott azonnali segítséget.

A válaszadók közül hatan (16%) gondolták úgy, hogy volt a tantárgyaknak felesleges része. A válaszok szerint: a neveléstörténeti utalások nem hasznosíthatók a gyakorlatban, ezért elhagyhatóak, illetve a tankönyv nem aratott tetszést. Egyvalaki feleslegesnek találta a tanügyi dokumentumok részletes tárgyalását és további egy válaszadó a csoportmunka szervezésének szemléletével nem értett egyet.

A Neveléstan és a Didaktika oktatásában használt módszerek közül 34-en (89%) tudnak/fognak tudni alkalmazni legalább egy módszert saját tanári munkájukban. (73. táblázat)

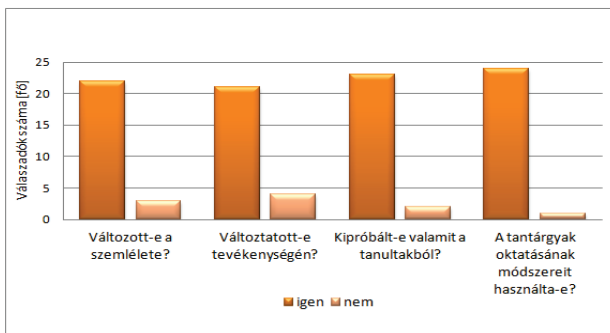
73. táblázat Alkalmazni kívánt elem a Neveléstan és Didaktika tantárgyak oktatásának szemléleti és módszertani elemei közül

|   | Említések száma [db] |
|---|----------------------|
| a tanulókkal közös és a tanulók önálló aktivitásra építő oktatási módszerek | 17                   |
| a saját tanári tevékenység tudatosításának technikái                        | 6                    |
| a prezentációk, a témavázlatok tanulói sajátosságok szerinti átalakítása    | 4                    |
| az értékelés, a csoportmunka értékelésének módszerei                        | 3                    |
| több szemléltetés, pl. filmrészletek beillesztése                           | 2                    |

Bár az önbevalláson alapuló válaszadás hitelességének korlátai ismertek, ugyanakkor e kérdések kapcsán különös figyelmet érdemelnek a gyakorlók tanárok válaszai, hiszen ők az osztálytermi gyakorlatuk során meg tudják ítélni a tevékenységük, a reakcióik változásait és ezek eredményességét. Esetükben a válaszok torzítását külső tényező nem indokolta.



A tantárgyak szemléletformáló és tanári tevékenységet befolyásoló hatásával, továbbá tartalmi, módszertani elemeinek gyakorlati hasznosíthatóságával kapcsolatos eredményeket mutat a 44. ábra, a tanárként dolgozók válaszait kiragadva a teljes mintából.



44. ábra A tantárgyak hasznosíthatósága a tanárként dolgozó mérnök-tanár-jelöltek szerint

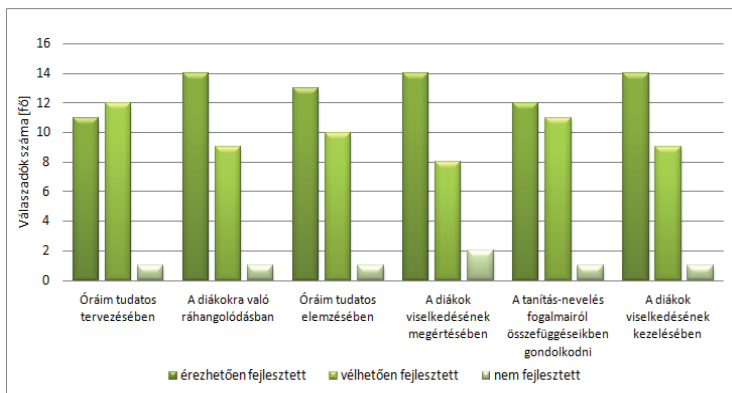
A fentieket figyelembe véve feltételezzük, hogy a Nevelés- és Didaktika tantárgyak általunk kipróbált felépítése és módszerei révén a tervezett területeken – diákokra hangoltság, reflektivitás, gazdag módszertani felkészültség – komoly tanári szemlélet- és tevékenységfejlesztést lehet elérni.

#### A fejlődés mértéke a vizsgált területeken

A Nevelés- és Didaktika tanításával és tanulásával ténylegesen elért fejlődés iránya jól látható, mértékét objektíven meghatározni igen nehéz. Tekintettel arra, hogy a megkérdezettek jelentős része gyakorló pedagógus, úgy véltük, képesek annak megítélésre, hogy tapasztaltak-e pozitív változást osztálytermi munkájukban. Hat terület kapcsán arra kértük a válaszadókat, hogy ítélik meg, fejlődésük érezhető vagy feltételezhető, vagy éppen elmaradt. A 45. ábra szemlélteti a tanárként dolgozók körére vonatkozó eredményeket.

A válaszadók közül átlagosan három-négy vizsgált területen tapasztaltak érezhető fejlődést, két-három területen feltételezik. Olyan válaszadó nem volt, aki egy területen sem tapasztalt érezhető fejlődést.

Meglepő, hogy arányaiban a tíz évnél régebben tanítók tapasztaltak a legtöbb területen érezhető fejlődést, majd a tanári gyakorlattal nem rendelkezők következnek és csak ezután egyenlő arányban a pályakezdők és a négy-tíz esztendeje tanítók.



45. ábra A tantárgyak fejlesztő hatása a tanárként dolgozó mérnöktanár-jelöltekre saját megítélésük alapján

Az összefüggés-vizsgálatok alapján sem a válaszadók neme, sem tanítási tapasztalata nem mutat szoros kapcsolatot a fejlődés mértékével.

Keresztábra elemzés és khi négyzet próba segítségével vizsgáltuk a szemléletváltozás és a leginkább fejlődő területek kapcsolatát. Sokan érezték úgy, hogy a képzés hatására történő szemléletváltozás leginkább a diákokra való ráhangolódásban ( $p < 0,01$ ), a diákok viselkedésének megértésében ( $p < 0,001$ ), továbbá a nevelés és oktatás összefüggéseiben való gondolkodás terén ( $p < 0,01$ ) mutatott fejlődéssel jár együtt.

#### 4.2.3. A PEDAGÓGIAI TÁRGYAK HATÁSA KONKRÉT TANÁROKRA

A Didaktika és a Neveléstan tantárgyak tanulásával megszerzett ismeretek és élmények hasznosságának megítélésekor a mérnöktanár szakos hallgatók szubjektív vélekedése igen lényeges, de valódi értékük, fejlesztő hatásuk akkor ítéltető meg, ha a már jelenleg is tanárként dolgozó tanárjelöltek diákjai is pozitív változást tapasztalnak tanáraik tevékenységében. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a tanárok sikeressége fokozható-e a tantárgy keretében feldolgozott racionális és érzelmi elemekkel, melyek kiválasztását, összeállítását kutatásaink alapozták meg.

Hat tanárként dolgozó mérnök-tanár-jelölt önként vállalkozott arra, hogy öt tanéven keresztül évente kétszer végezzük felmérést sikerességéről, tevékenységének megítéléséről diákjai körében a 2. fejezetben, 1-5. mellékletben bemutatott eszközökkel és módon. Vállalták továbbá, hogy a tanári kérdőívet évente kitöltik és válaszolnak az interjú kérdéseire és lehetővé teszik a kutató számára az óráik látogatását, megfigyelését. Így kívánjuk szemléletük, tevékenységük alakulását, annak befolyásoló tényezőit nyomon követni.

Az öt évesre tervezett követéses vizsgálat első esztendejének végén tart jelenleg kutatásunk. Erre az évre esik a Didaktika és Neveléstan tantárgyak tanulása, ezért feltételezhető, hogy az első (ősz) és második (tavasz) adatgyűjtés között kimutatott különbségekben ezeknek is szerepük lehetett. Ebben a kutatási szakaszban megvizsgáltuk a tanárok tevékenységét azokból szempontokból, melyek a sikerességet számottevően befolyásolják. A részt vevő tanárok karakterének, munkájának sokoldalú megismerését követően a célunk az volt, hogy megállapítsuk, kik számára, milyen esetekben és mennyire hasznos az a tudás, melyet a Didaktika és a Neveléstan tantárgy során szereznek meg. Ennek elemzése azért is érdekes, mert a szakirodalom számos helyen hangsúlyozza, hogy a kognitív tartalmak, a pedagógiai felkészültség, az ilyen jellegű tantárgyakban nyújtott teljesítmény lényegében nem befolyásolja a tanári minőséget. Egyetértve azokkal, akik a tanári minőség fejlesztésében az egyéni foglalkozást, a szupervíziót, a mentorálást tartják célravezetőnek, azokban az esetekben, melyekben a tantárgyak tanulása, a pedagógiai képzés nem hozott jelentős fejlődést, a sikeresség fokozódását, egyéni fejlesztési tervek, foglalkozások, feladatok kidolgozását, megvalósítását tűztük célul.

A következő oldalakon bemutatásra kerül a kutatásba önként jelentkezett hat tanárként dolgozó mérnök-tanár-jelölt úgy, ahogyan a kutatási eszközeink, módszereink révén megismertük őket és tevékenységüket a saját, a növendékeik és az oktató-kutató nézőpontjából. A korábbi fejezetekben arról számoltunk be, hogy sikerességük feltárása után, az óráik és a pedagógiai kurzusok foglalkozásain való részvételük megfigyelése alapján mivel magyarázható sikerességük mértéke. A következőkben pedig összegezzük, hogy egy tanév leforgása alatt milyen változások zajlottak le tanári munkájukban tanulóik megítélése alapján.

#### A 3101. számú vizsgált tanár

A kutatásban való részvételét a diákjai véleménye iránti kíváncsiságával indokolta. A fiatal tanár urat diákjai rajongva szeretik.

Óráinak látogatásából, az interjúból, valamint a Neveléstan és Didaktika tantárgyak foglalkozásain való aktivitásának megfigyeléséből összegyűlt információinkat a következőkben összegezzük.

- Munkájának végzését nagy (érzelmi) energiák kísérik. Tanári viselkedését a saját tevékenységével kapcsolatos maximalizmus szorongása, a szakmájának szeretete és a diákok társaságát élvező ember felszabadultságának feszültsége hatja át.
- A diákokkal való személyes kapcsolatok kialakításának és életben tartásának mestere. Tanulóiról bizalommal, elfogadással beszél.
- Messzemenően indirekt. Nem fegyelmez. Óráin erősen épít a diákok aktivitására a velük folytatott együttműködésre.
- A pedagógiai tárgyak foglalkozásain aktív, a diákokkal kapcsolatos nézőpontváltásokat könnyen végzi. A feladatokban a tanulói sajátosságokhoz kreatívan, rugalmasan alkalmazkodik.
- A kognitív ismeretek elsajátításában, rögzítésében nehezen boldogul, ösztönös szemlélete, megérzései segítik ki. Gondolkodásmódjának középpontjában az áll, hogy a tanultakból mit mire lehetne felhasználni. Rögtön próbálja gyakorlattá tenni a tanultakat, és amit nem sikerül, azt nem tudja megjegyezni.
- Megrázó iskolai esemény csak a tanév utolsó napjaiban történt vele, de hasonló a tanév közben nem befolyásolta.

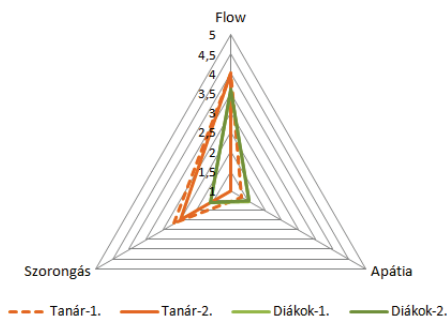
Sikerességének mértéke a két vizsgált időpontban közel azonos, miközben a diákok szubjektív élménye meglehetősen sokat javult. Eredményességének mutatói mindkét felméréskor jók voltak. (74. táblázat)

74. táblázat A 3101. sz. sikeres tanár megítélésének változása

|                                      | 2010. október | 2011. április                              |
|--------------------------------------|---------------|--|
| Válaszadó diákjai száma [fő]         | 169           | 115  |
| Kedveltség                           | 4,22          | 4,2  |
| Tanulók osztályzata a tárgyból       | 4,06          | 4,02                                       |
| Diákok órai aktivitása               | 3,7           | 3,46                                       |
| Tanulók hozzáállása a tárgyhöz       | 4,03          | 3,85                                       |
| Kapcsolat a diákok szerint           | 4,41          | 4,44                                       |
| A tanár közérzete a diákok szerint   | 4,13          | 4,37                                       |
| Igyekszik-e érdekesen tanítani       | 4,8           | 4,87                                       |
| Változás a tanár diák kapcsolatban   |               | 58 % szerint javult<br>4 % szerint romlott |
| Változás az alkalmazott módszereiben |               | 49 % szerint javult<br>3 % szerint romlott |
| Változás a felkészültségében         |               | 53 % szerint javult<br>4 % szerint romlott |

Növendékeinek 15 %-a nyílt végű kérdésre válaszul pozitív változásról számolt be tanárával kapcsolatban a következők szerint:

- jobban magyaráz, egyre jobban tanít, szebben ír, odaadással tanít, aktívabbak az órák, még érdekesebb és nagyon jók a példái,
- jobban alkalmazkodik az osztályhoz, közvetlenebb jobban figyel a diákok egyéni dolgaira,
- szigorúbb.



46. ábra A 3101. sz. tanár és tanítványai flow-mutatói 2010-ben és 2011-ben

A tanár és a diákok tanórákkal kapcsolatos flow, apátia mutatói harmonikusak, egymáshoz közel esnek. (46. ábra) Arra a kérdésre, hogy mi okoz egy kiemelkedően kedvelt és eredményes tanár számára szokatlanul magas szorongás értéket, az interjúban adott választ. A külső megerősítések ellenére számos területen elégedetlen saját tanári tevékenységével.

Elgondolkodtató, hogy miként sikerült az igen jó eredményeket tovább fokozni. A változás valamelyest a pedagógiai tanulmányoknak is köszönhető. Ebben az esetben tehát a tantárgyak tartalmi és módszertani elemei, illetve a feladatok végzésének élménye eredményesnek bizonyultak. Egyéni fejlesztési terv kidolgozása nem indokolt.

### A 3102. számú vizsgált tanár

Hosszú mérnöki tevékenységet követően három éve helyezkedett el tanárként. A diákok véleménye iránti érdeklődés ösztönözte a kutatásba való bekapcsolódásra. Karakterének meghatározó eleme a derű, a problémákból való gyors kilábalás, valamint a lezserség és következetesség, szigor szokatlan kombinációja.

Az interjú, az órálatogatások és a pedagógiai tantárgyak foglalkozásain tett megfigyeléseink során a következőket állapítottuk meg.

- Kiegyensúlyozott szerep- és kapcsolati modellel rendelkezik.
- Diákokkal való egymásra hangoltása magas fokú, mintha a diákok körében szabadon engedhetné gyermeki énjét. A diákokkal kapcsolatos pozitív attitűdje azokban a helyzetekben is kifejeződik, mikor tanár kollégáival vagy a kutatóval beszélget. Alapvetően bizalommal és optimistán viszonyul a tanítványaihoz.
- Az oktatás módszereinek alkalmazásában spontán, a diákok bevonását szorgalmazó.
- A kognitív ismereteket jól alkalmazza, beépíti, keresi az alkalmazási lehetőségeket. A pedagógiai tantárgyak vizsgáin nagyon jól teljesít, feladatait intuícióira alapozva készíti. A diákok nézőpontját gyorsan átveszi, könnyen a helyükbe, helyzetükbe képzeletben magát. A tantermi helyzetek értékelésében reális, látásmódja közel esik a diákokéhoz. Nem sürgösti a kutatói visszajelzéseket, de nyíltan fogadja azokat.
- Magánéletében és az iskolában sem érte olyan esemény, mely tanári munkáját a tanév alatt jelentősen befolyásolhatta volna.

Az őszi adatgyűjtés adatai alapján a középmezőny tanárai közé soroltuk. Tavaszra azonban a sikeres tanárok közt szerzett helyet magának. (75. táblázat)

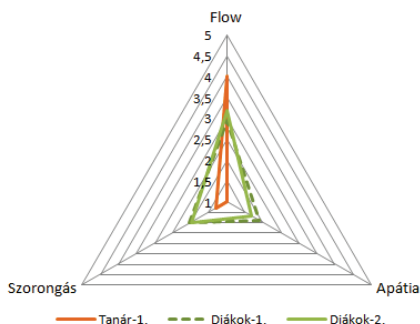
Sikerességének közepes mutatói a vizsgált tanévben számottevően javultak. Diákjainak 14%-a – nyílt végű kérdésre válaszul – utalt arra, hogy az elmúlt tanévben érzékelhetően változott tanári tevékenysége a következők területeken:

- érdekesebbek az órák, sok új dolgot vitt bele az órák anyagába,
- sokkal rendesebb lett,
- egy kicsit komolyabban veszi a tanulást és többet segít nekünk.

75. táblázat A 3102. sz. sikeres tanár megítélésének változása

|                                      | 2010. október                                | 2011. április |
|--------------------------------------|--|---------------|
| Válaszadó diákjainak száma [fő]      | 69   | 64            |
| Kedveltség                           | 3,92   | 4,29          |
| Tanulók osztályzata a tárgyból       | 2,54   | 2,9           |
| Diákok órai aktivitása               | 3,17   | 3,41          |
| Tanulók hozzáállása a tárgyához      | 3,2  | 3,7           |
| Kapcsolat a diákok szerint           | 4,12   | 4,17          |
| A tanár közérzete a diákok szerint   | 3,95   | 4,22          |
| Igyekszik-e érdekesen tanítani       | 4,57   | 4,73          |
| Változás a tanár diák kapcsolatban   | 64 % szerint javult<br>3 % szerint romlott   |               |
| Változás az alkalmazott módszereiben | 28 % szerint javult<br>1,5 % szerint romlott |               |
| Változás a felkészültségében         | 40 % szerint javult<br>9,4 % szerint romlott |               |

A 47. ábrát vizsgálva úgy tűnik, hogy a vizsgált tanár nagy élvezettel tartja az óráit, melyek szinte semmilyen szorongást, apátiát nem váltanak ki belőle.



Ez összecseng azzal, hogy az óráin elemében érzi magát, humora, spontaneitása teret kaphat. Hozzá viszonyítva a diákok számára kicsit kevesebb élvezettel és valamivel több unalommal, szorongással járnak az órái. Ez utóbbi a bizonyítványátlaguknál alacsonyabb tantárgyi teljesítménnyel is kapcsolatba hozható.

47. ábra A 3102. sz. tanár és tanítványai flow-mutatói 2010-ben és 2011-ben

Munkájában egyik erőssége, hogy a diákok számára érzékelhető a

tantárgyak érdekes tanítására való törekvése (öt fokú skálán 4,57-re értékelték átlagosan).

A kezdetben közepes eredményeiben jelentős fejlődés tapasztalható csaknem az összes területen. Esetében a Didaktika és a Neveléstan tantárgy – tartalmi, módszertani és élményszerű – elemei beépültek és hasznosultak a tanári tevékenységben. Az interjú alapján lényeges segítséget jelentett számára, hogy a pedagógiai tantárgyak összerendezték, kiegészítették, esetenként megmagyarázták gyakorlati tapasztalatait. Egyéni fejlesztési terv készítésére jelenleg nincs szükség.

### 3104. számú vizsgált tanár

A kutatásban való részvételét azzal magyarázta, hogy segíteni szeretné a kutatót abban, hogy adatokhoz jusson. Huszonöt esztendőnyi mérnöki tevékenység után kezdte tanári pályáját. Első felméréseink alapján igen kedvelt tanárnak bizonyult, aki hatékonyan tudja munkára fogni növendékeit.

Az interjú, az óralátogatások és a pedagógiai tantárgyak foglalkozásai alkalmával gyűjtött megfigyeléseink a következők voltak.

- Karakterét egészséges egyszerűség jellemzi, az általa befolyásolhatatlan vagy annak hitt dolgok leperregnek róla.

- „Ösztön-tanár”, aki a reflektív gyakorlatot felesleges bonyodalomnak tekinti. Tevékenységének tudatosított eleme, hogy kinek mivel sikerült felkeltenie az érdeklődését. Ezt megjegyzi és felhasználja a diák ösztönzésében. Úgy véli, ha egyszer sikerül megtalálni azt a dolgot, amivel megragadja valakinek az érdeklődését, akkor megnyílik az út a tananyag előtt is. Érdeklődése roppant széles körű, ezért szinte minden diákját meg tudja szólítani.
- Tanítványaihoz való viszonya tárgyilagos, munkakapcsolatként jellemezhető.
- Erősen tananyag-központú. Meggyőződése, hogy míg a tananyagot minden diák meg nem értette, addig nem elégedhet meg és ennek érdekében minden követ megmozgat. De mindezt különösebb érzelmek nem kísérik, a tanári munkát tárgyilagosan, feladatként kezeli.
- A tantermi helyzeteket gyorsan és reálisan kezeli, a problémákból nem csinál különösebb ügyet.
- A tanári szerep mélyebb átgondolását mereven elutasítja, nézőpontváltástól – pl. a helyzetek diákok szemszögéből való értelmezésétől – elzárkózik. Az új ismereteket könnyen, pontosan elsajátítja és vizsgahelyzetben jól visszaadja, de kevés elemet épít be. A feladatokat hatékonyan igyekszik megoldani.
- Az iskolai munkáját jelentősen befolyásoló magánéleti vagy iskolai esemény nem történt vele.

A diákok körében történt első adatgyűjtéskor a tanulók jellemezték tanárukat, amiből kiderül, hogy elismerésének jelentős részét szakmai tudásával vívta ki, amelyet képes a tanulók számára érthető, jól áttekinthető formában tálni. Hasonló súlyt képvisel a diákok szerint tanáruk humora is. Kezdetben is figyelemre méltó sikerességi mutatói részben stabilitást részben további emelkedést mutatnak. (76. táblázat)

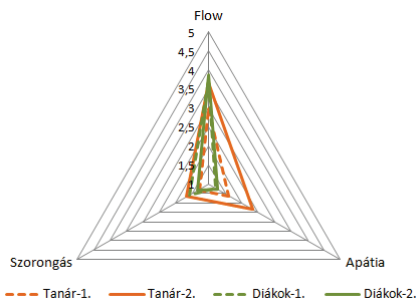
76. táblázat A 3104. sz. sikeres tanár megítélésének változása

|                                      | 2010. október                              | 2011. április |
|--------------------------------------|--|---------------|
| Válaszadó diákok száma [fő]          | 20   | 14            |
| Kedveltség                           | 4,05                                       | 4,42          |
| Tanulók osztályzata a tárgyból       | 3,88                                       | 3,79          |
| Diákok órai aktivitása               | 3,89                                       | 3,71          |
| Tanulók hozzáállása a tárgyhöz       | 4,15                                       | 4,14          |
| Kapcsolatuk a diákok szerint         | 4,35                                       | 4,07          |
| A tanár közérzete a diákok szerint   | 4,35                                       | 4,54          |
| Igyekszik-e érdekesen tanítani       | 4,95                                       | 5             |
| Változás a tanár diák kapcsolatban   | 29 % szerint javult<br>0 % szerint romlott |               |
| Változás az alkalmazott módszereiben | 21 % szerint javult<br>0 % szerint romlott |               |
| Változás a felkészültségében         | 7 % szerint javult<br>0 % szerint romlott  |               |



Nyílt végű kérdésre válaszul egy diákja fogalmazott meg érezhető változást tanára tevékenységével kapcsolatban: miután a tanár megismerte a diákokat, nyugodtabb, bízik benne, hogy a tanulók nem csinálnak butaságot (ti. villamos mérések tárgy gyakorlatai kapcsán).

A tanár és a tanulók 48. ábrán látható flow-ját és szorongását mutató görbéi csaknem egybeesnek. A diagramok hasonlósága mutatja, hogy az órák megítélésében a tanár és diákjainak látásmódja, értékelése hasonló.



48. ábra A 3104. sz. tanár és tanítványai flow-mutatói 2010-ben és 2011-ben

Az órák élvezetessége mind a tanár, mind a diákok számára magas. Sőt a tanulók áramlatélményeinek értéke meghaladja a pedagógusét. Bár lehetséges, hogy az év végi fáradtság, fásultság jele a látványos növekedés a tanár apátiája terén, mégis hosszú távon figyelemmel kísérendő ennek további alakulása.

A fent bemutatott pedagógus tevékenységén igen csekély nyomot hagyott a pedagógiai tantárgyak tanulása. Egyéni fejlesztési tervre nincs szükség, hiszen a tanteremben – a diákok megelégedésére is – remekül helyt áll. Bár karaktere sok szempontból ellentmond annak, amit egy sikeresnek tartott tanártól elvárhatnánk – pl. a reflexióval szembeni ellenállás, a diákokkal kapcsolatos semleges attitűd, a tanórákra való felkészülés hiánya, stb. – példája mégis azt mutatja, hogy érzelmi és szerepmodelljének rendezettsége, tanári szerepében való hitelessége, reális helyzetértékelései ellensúlyozzák e hiányosságokat.

### 3201. számú vizsgált tanár

A kutatásban azért szeretett volna részt venni, hogy egy független véleményt kérjen munkájával kapcsolatban.

Az órái megfigyelése, az interjú és a pedagógiai tantárgyak óráin tapasztalt hozzáállása és hozzászólásai alapján a következő elemekkel egészíthetők ki a korábban már leírt jellemzői.

- Rendkívül fontosak számára a külső megerősítések, elismerések, melyeket diákoktól, szülőktől, vezetőitől, kollégáitól, egyetemi oktatótól egyaránt remél.
- A diákokkal gyengéd, anyáskodó, jelzéseikre érzékenyen reagál, ugyanakkor a diákok nézőpontjának átgondolásától elzárkózik, az óráin is többször fennakad, értetlenkedik tanítványai viselkedésén.
- Nyitottnak vallja magát, de a legkisebb bírálatra is sértődéssel válaszol, nem csak a kutasban, hanem az osztályteremben is. Saját másokkal kapcsolatos, negatív észrevételeit, kritikáját nem vállalja, gondolatainak megosztása helyett a kivonja magát a helyzetből és passzívan figyel.
- Terhes kötelességnek tekinti a tanári diploma megszerzését. A pedagógiai tárgyak óráin örök kételkedőként viselkedett, mindent igyekezett cáfolni. Ennek ellenére néhány gyakorlati fogást átvett a tanultakból. Kognitív teljesítménye kifogástalan, kitűnően vizsgázott.
- A tanév folyamán az iskolájában jelentős változások mentek végbe, változott az intézmény fenntartója, majd egy ideig kétséges volt, hogy minden tanár maradhat-e az iskolában. Az egész félévet bizonytalanságban töltötte és ez erősen kiható a tantermi tevékenységére is, olyannyira, hogy a diákjai is jelezték, hogy ideges, érzékeny. Ő maga számos fejlesztő feladat elvégzését azzal hátrította el, hogy a helyzete túl bizonytalan ahhoz, hogy koncentrálni tudjon.
- Ezekre a külső okokra vezeti vissza problémáit és kognitív változtatásokkal próbálja kezelni őket. A diákokat is kérdegeti, hogy mit csináljon másképp. Bár értetlenkedve fogadja a kéréseket, a viselkedés szintjén mégis módosít tevékenységén, kedveltségében és eredményességében ezek nem hoznak változást. Meglátásunk szerint az érzelmi azonosulás hiánya miatt.

A tanév eleji felmérés alapján egy a sikeresség szempontjából a középmezőnybe sorolható kollégánót ismerhettünk meg, akinek kedveltsége a semlegesnél jóval pozitívabb. Elgondolkodtató volt, hogy a tanár kedveltsége, diákokkal való jó viszonya miért nem segíti a tanulók munkára vételében. (77. táblázat)

A tanév végén a diákok kiegyensúlyozottan érzékelnek javulást és romlást is tanári munkájában, ugyanakkor a kedveltség és az eredményesség mutatók jelentős gyengülést mutatnak csaknem minden téren.

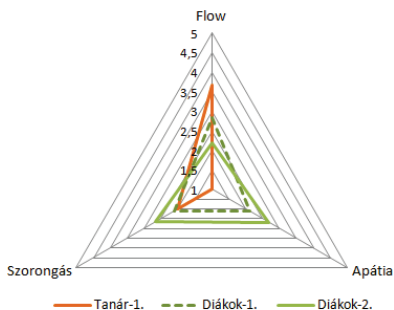
77. táblázat A 3201. sz. középmezőnybe sorolható tanár megítélésének változása

|                                      | 2010. október | 2011. április                                   |
|--------------------------------------|---------------|---|
| Válaszadó diákjainak száma [fő]      | 105           | 123   |
| Kedveltség                           | 3,62          | 3,23  |
| Tanulók osztályzata a tárgyból       | 3,57          | 2,9   |
| Diákok órai aktivitása               | 3,04          | 2,86  |
| Tanulók hozzáállása a tárgyához      | 3,02          | 2,71  |
| Kapcsolatuk a diákok szerint         | 4,5           | 3,5   |
| A tanár közérzete a diákok szerint   | 4,35          | 3,8   |
| Igyekszik-e érdekesen tanítani       | 4,5           | 4   |
| Változás a tanár diák kapcsolatban   |               | 31 % szerint javult<br>27,6 % szerint romlott   |
| Változás az alkalmazott módszereiben |               | 18,6 % szerint javult<br>12,2 % szerint romlott |
| Változás a felkészültségében         |               | 19,5 % szerint javult<br>14 % szerint romlott   |

Nyílt végű kérdésre válaszul a diákok a következőket fogalmazták meg, mint az elmúlt tanévben tapasztalt változásokat:

- dolgozat után megbeszéltük, hogy miért nem sikerült és próbált jobban magyarázni, jobban elmagyarázza a tananyagot,
- próbál változni, mindig kérdezi, hogy min változtasson; próbál változtatni azokon a rossz dolgokon, amiket a diákok megjegyeznek neki,
- lelkiismeretesebben végzi a munkáját,
- megértőbb lett, segítőkészebb lett,
- rájöttem, hogy ő a tantestület legkommunikatívabb tagja,
- eleinte kedves volt, de megváltozott, gúnyos, kivételezik és piszkál olyan embereket, akik csendben voltak,
- eleinte kedves volt, most nagyon kekeckedő és mindenbe beleüti az orrát,
- eleinte nagyon kedveltem, de nagyot csalódtam, a dolgozatban már a kérdéseit sem tudom értelmezni,
- nem úgy viszonyul az osztályhoz, mint régen,
- romlott az osztállyal a kapcsolata, és azóta nem magyaráz olyan részletesen,
- olyan kijelentéseket tesz, melyek sértőek az osztály számára,
- sok diákkal kivételezik, amivel egyáltalán nem értek egyet,
- ingerültebb és az osztályozásában észrevehető a kivételezés,
- ingerült és kivételezik olyanokkal, akikkel nem kéne, a fiúkat jobban bírja,
- láthatóan több gondja van,
- többet beszélünk egy témáról, nem veszi annyira részletesen az anyagot,
- egyre sűrűbben írat dolgozatokat, de minden dolgozat előtt szól.

A növendékek 19 %-a által érzékelt változások 31%-a pozitív, 42%-a negatív és 17%-a semleges.



49. ábra A 3201. sz. tanár és tanítványai flow-mutatói 2010-ben és 2011-ben

tanári tevékenységhez és diákjaihoz fűződő érzelmeiben, kapcsolatában ambivalenciák fedezhetők fel. A tanítással, tanársággal kapcsolatos érzelmeinek érintésétől, munkába vételtől elzárkózik, nehézségeit külső okokra hárítja, megoldásuk érdekében a viselkedés szintjét érintő erőfeszítéseket tesz. Ezeket azonban nem kísérik az érzelmei, így teljesen hatástalanok maradnak, hitelessége csorbul. Egyéni fejlesztési terv kidolgozása nélkülözhetetlen, hogy a sikerességében tapasztalható csökkenés megállítható, megfordítható legyen. Az érzelmi elemek rendezéséhez pszichológus bevonása indokolt lenne. A pedagógiai tantárgyak ismeretanyaga és élményei nem jelentettek segítséget számára abban, hogy legalább szinten tarthassa sikerességének korábbi mértékét.

### 3103. számú vizsgált tanár

Azért jelentkezett a kutatásba, mert úgy érezte, hogy nem találja diákjaival a megfelelő hangot, rosszul megy neki a tanítás. Kezdő tanár, aki húsz éves mérnöki tevékenység után két éve dolgozik pedagógusként. A tanóra megfigyelésekhez kötődő beszélgetésekből, az interjúból, valamint a Neveléstan és Didaktika tantárgyak foglalkozásain való aktivitásának megfigyeléséből több lényeges információ gyűlt össze.

- Szerepértelmezésbeli hibák jellemezték. Például úgy gondolta, hogy egy tanárnak bizonyos helyzetekben örülnie vagy haragudnia kell, bár ezek nem feltétlenül estek egybe a

saját pillanatnyi érzelmeivel. Szüksége volt arra, hogy megerősítést kapjon abban, hogy saját érzelmeinek kifejezése szabad és szükséges.

- Az órán a szabályok meghatározásában és betartásában, az órai munka irányításában következetlen. Például nem szól, hogy mit kell jegyzetelni, de az óra végén megdorgálja a diákokat a jegyzetkészítés hiánya miatt.
- Rendkívül érdeklődő, a pedagógiai tárgyak foglalkozásain aktív. Kognitív, tantárgyi teljesítménye jó, nagy odafigyeléssel készül.
- A diákok szemszögének átvételére gyorsan ráhangolódó, megértésükben nagyon jó. Feladatok kapcsán a diákok sajátosságait rugalmasan, kreatívan kezeli.
- Megrázó, nagy horderejű magánéleti és iskolai események ebben a tanévben nem történtek vele.

A vizsgált pedagógus a tanév kezdetén, az első adatgyűjtés alkalmával a sikertelen tanárok csoportjába tartozott. A tanév során azonban mind kedveltsége, mind eredményességi mutatói jelentősen emelkedtek. (78. táblázat) Így válhatott a sikertelenek csoportját hátrahagyva, a középmezőny tagjává.

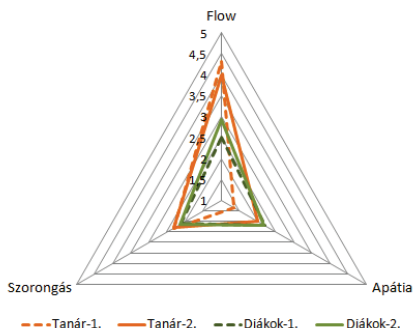
78. táblázat A 3103. sz. középmezőnyhöz tartozó tanár megítélésének változása

|                                      | 2010. október                              | 2011. április |
|--------------------------------------|--|---------------|
| Válaszadó diákok száma [fő]          | 19   | 19            |
| Kedveltség                           | 2,66                                       | 3,18          |
| Tanulók osztályzata a tárgyból       | 2,95                                       | 3,17          |
| Diákok órai aktivitása               | 3  | 3             |
| Tanulók hozzáállása a tárgyhöz       | 3  | 3,44          |
| Kapcsolat a diákok szerint           | 3,31                                       | 3,61          |
| A tanár közérzete a diákok szerint   | 4,15                                       | 4             |
| Igyekszik-e érdekesen tanítani       | 3,95                                       | 4,16          |
| Változás a tanár diák kapcsolatban   | 98 % szerint javult<br>0 % szerint romlott |               |
| Változás az alkalmazott módszereiben | 50 % szerint javult<br>0 % szerint romlott |               |
| Változás a felkészültségében         | 50 % szerint javult<br>0 % szerint romlott |               |

Megkérdezett diákjainak 50%-a – nyílt végű kérdésre válaszul – pozitív változásokat jelzett. Így például segítőkészebb, többet gyakoroltat, érdekesebb, jobb a tanár-diák viszonyuk, kevésbé szigorú.

A flow-kérdőív eredményeinek köszönhetően összehasonlítható, hogy a tanár és a diákok tanórán átélt flow, apátia és szorongás mutatói hogyan viszonyulnak egymáshoz, illetve a két adatgyűjtés közötti milyen különbségek figyelhetők meg. (50. ábra) Kedvező eredmény,

hogy a diákok tanórai flow-élménye gyakoribbá vált. A tanár apátiája az év vége közeledtével, az interjú szerint fáradtságának köszönhetően, némileg megnövekedett.



50. ábra A 3103. sz. tanár és tanítványai flow-mutatói 2010-ben és 2011-ben

Erőforrása lehet a további fejlesztés során, hogy a diákok érzékelik és értékelik azt az erőfeszítést, melyet tantárgyai érdekessé tételébe fektet. A szereppel kapcsolatos értelmezési hibák személyes beszélgetések és a pedagógiai tantárgyak tartalma és foglalkozásai számottevő eredményt hoztak a munkájában, de emellett szükséges a vizsgált tanárral egyetértésben egyéni fejlesztési terv kidolgozása a szerep-

modell új eleminek megszilárdítására és a következetesség gyakorlására.

### 3105. számú vizsgált tanár

A kutatástól tanári tevékenységének elismerését remélte, ezért kívánt benne részt venni, ugyanakkor a diákok körében végzett adatgyűjtés a leginkább elutasított és legkevésbé eredményes tanárok közé sorolta. Maga a kutatás tehát megerősítés helyett megrázta és elbizonytalanította, az elhárításai felerősödtek, ezért a kutatónak – aki egyben a rossz „hír” hozója is volt – különös figyelemmel kellett saját maga iránt elfogadó, befogadó hozzáállást kialakítania a vizsgált tanárból.

A tanórai megfigyeléséből, az interjúból, valamint a Neveléstan és Didaktika tantárgyak foglalkozásain való aktivitásának megfigyeléséből összegyűlt információink alább olvashatóak.

- Súlyos szerepértelmezési és kapcsolati problémák jellemzik. Például úgy véli, hogy egy új osztályt először a „földbe kell döngölni” ahhoz, hogy később betartsák az általa diktált viselkedési szabályokat és tanuljanak. A helytelen magatartást, a felszerelés hiányát, az órai munka hiányosságait tantárgyi elégtelennel bünteti. A váratlan büntető feleltetések és dolgozatok mindennaposak az óráin. A diákokkal való egyéni, személyes kapcsolatlemtést kimondottan és metakommunikációján keresztül is kerüli, elutasítja.

- Tanári stílusát kinyilatkoztatás, direkt irányítás iránti fokozott igény jellemzi. Helyzet értelmezései sokszor tévesek, rugalmatlanok. Például a diákok csínytevéseit maga ellen irányuló merényletnek tekinti és súlyosan bünteti.
- A pedagógiai tantárgyakban nyújtott teljesítménye kifogástalan. Vizsgáin jól teljesít, a tananyagot jól elsajátítja, de nézeteivel az teljesen ellentétes. Pl.: Nem azonosul azzal, hogy a tantárgyi elégtelen nem ajánlott a magatartás értékelésére. A különböző módszereket feleslegesnek tartja, stb.
- A foglalkozásokat akadályozza, pl.: „van olyan eset is, amikor nem így van”, „idegen szavakat ne kelljen tudni”, stb.. Keresi, hogy miért nem lehet valamit alkalmazni.
- Rendkívül erős elhárítások jellemzik. A tanári munkával kapcsolatos nézőpontváltásra formailag hajlandó, de saját álláspontját fejezi ki minden szereplő – tanár, diák – bőrébe bújva is. Látszólag együttműködő, de a beszélgetéseknek később tapasztalható következménye nincs.

Olyan magánéleti és iskolai események, melyeket a tanári munkájára való hatása miatt lényegesnek ítélne, nem történtek vele. A tanév elején és végén gyűjtött adatok szerint csekély változások következtek be, melyek egy része pozitív, más része negatív, tehát kiegyenlítődnének. (79. táblázat) A kedveltség tekintetében enyhe javulás, míg az eredményesség mutatók kapcsán enyhe csökkenés tapasztalható.

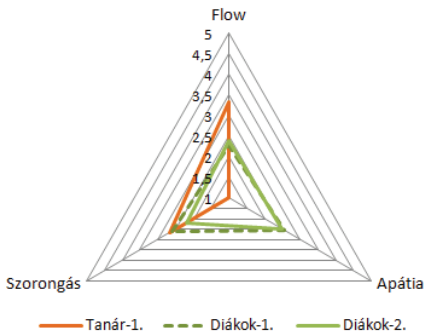
79. táblázat A 3105. sz. sikertelen tanár megítélésének változása

|                                      | 2010. október | 2011. április                               |
|--------------------------------------|---------------|---|
| Válaszadó diákok száma [fő]          | 80            | 64  |
| Kedveltség                           | 2,88          | 3,03  |
| Tanulók osztályzata a tárgyából      | 2,96          | 2,75  |
| Diákok órai aktivitása               | 3,2           | 2,9   |
| Tanulók hozzáállása a tárgyához      | 2,69          | 3,01  |
| Kapcsolat a diákok szerint           | 3,13          | 2,98  |
| A tanár közérzete a diákok szerint   | 3,97          | 3,94  |
| Igyekszik-e érdekesen tanítani       | 3,18          | 3,28  |
| Változás a tanár diák kapcsolatban   |               | 34 % szerint javult<br>19 % szerint romlott |
| Változás az alkalmazott módszereiben |               | 22 % szerint javult<br>9 % szerint romlott  |
| Változás a felkészültségében         |               | 22 % szerint javult<br>9 % szerint romlott  |

Nyílt végű kérdésre válaszul a növendékeinek 30%-a érzékelte változást tanári munkájában. Ezek egyharmada negatív, kétharmada viszont pozitív változást jelez a szerint:

- több javítási lehetőséget ad, lazábban veszi az osztályozást és jobban elősegíti a jobb eredményt,

- viccesebb, figyelmesebb, nem idegeskedik annyit,
- most is fenyeget, de legalább nem tartja be, ha mi is betartjuk a határainkat, akkor toleránsabb,
- normálisabb, javult a viselkedése, pozitívabb, jobban érzem magam az óráin,
- szigorúbb és igazságosabb lett, több egyest ad,
- romlott a diákokkal való kapcsolata, kellemetlenebb, elszállt magától.



51. ábra A 3105. sz. tanár és tanítványai flow-mutatói 2010-ben és 2011-ben

A flow, apátia és szorongás mutatóit vizsgálva az 51. ábrán látható, hogy az órák megítélésében jelentős eltérés van tanár és a diákok között és a vizsgált időszakban ez igen keveset változott. A tanárral kapcsolatban elgondolkodtató, hogy hogyan képes élvezni az órákat, miközben szorongás értéke meglehetősen magas (a többi vizsgált tanárhoz képest kifejezetten).

Tekintettel arra, hogy a kognitív út – a pedagógiai tantárgyakkal való fejlesztés – nem vált be, mélyebbre kell ereszkedni egyéni beszélgetésekkel, rajzoltatással, metaforával. Az ismeretek, a racionális belátások nem hoztak szerepmódot és érzelmi-kapcsolati változást, így a tevékenysége sem változhatott lényegesen. Szükséges a tanítással kapcsolatos igényességének fokozása, mind külsőleg és belsőleg, továbbá a diákokat célzó negatív üzenetei okainak feltárása.

Javasolható pszichológus bevonása a diákként szerzett élményeinek feltárására, kapcsolati modellek elakadásainak kezelésére. Segíteni kell egy lehetséges vonzó cél megfogalmazásában, mert a változást vélhetően akadályozza, hogy nem tudja mire felcserélni tevékenysége rosszul működő elemeit.



*A tanárok tevékenységének sokoldalú megismerésére támaszkodva a beavatkozás három szintjét különböztethetjük meg: a kognitív szintet, a szerepmódel szintjét, valamint az érzelmi-kapcsolati minták szintjét.*

*A rendezett szerepmódellel és érzelmi-kapcsolati mintákkal bíró pedagógusok nyitottak voltak a visszajelzésekre és az új ismereteket könnyen beépítették szerepmódeljükbe, tevékenységükbe. A pedagógiai tantárgyak kognitív elemei, a foglalkozások során született belátások elegendőek voltak a fejlődéshez.*

*A szerepmódelben tapasztalt torzulásokat a reflexiók újraértelmezésével, kognitív tartalmakkal sikerült rendezni és ezt követően a tananyag elemeinek beépítése megtörtént, a tanári tevékenység pozitív változása megindult.*

*A személyiséget mélyebben érintő érzelmi-kapcsolati szint sérülése esetén azonban a kognitív elemek számottevő eredményt nem hoztak. Pozitív eredmény az egyéni fejlesztési tervek alapján kidolgozott foglalkozásoktól és a mentorálástól remélhető. Megerősíti vélekedésünket Nagy Mária (2005), aki szakirodalmi áttekintésére támaszkodva úgy látja, hogy azok a képzések hoznak a tanulói teljesítményben is egyértelműen kimutatható eredményt, melyek nagyon speciálisak, konkrét, egyéni problémákra fókuszálnak.*

## ÖSSZEFOGLALÁS

Az értekezés összefoglalásában a kutatás rövid áttekintésére, a hipotézisekre vonatkozó eredmények rendszerezésére, továbbá a kutatás-módszertan, a neveléstudomány és a pedagógusképzés, továbbképzés területén hasznosítható következtetések megfogalmazására törekszem.

## A KUTATÁS RÖVID ÁTTEKINTÉSE

Az értekezés a tanári sikerességgel kapcsolatos 2004-ben megkezdett és a doktori dolgozat lezárásán túl is folytatódó kutatás egy kiragadott – 2010-11-ben lezajlott – szakaszát mutatja be.

Középpontjában a tanárok sikerességének vizsgálata áll, melyet egy már 2007-ben alkalmazott koncepció és eszközrendszer alkalmazásával másodszor végeztem el 2010-ben egy budapesti középiskola teljes tanulói és tanári közösségének bevonásával. Célom azoknak a tanár személyén belüli jellemzőknek a megismerése volt, melyek elősegítik, illetve magyarázzák a tanárok munkájának sikeressége közti különbségeket. Olyan elemek megtalálására, összefüggések megértésére törekedtem, melyek fejlesztésével a pedagógusok sikeressége fokozható. A tanári sikerességgel összefüggően bemutatott eredmények 871 középiskolás diák 53 tanárra vonatkozó véleményén, közülük 35 tanár önjellemzésén és kilenc pedagógus tevékenységének részletes, egyéni elemzésén alapulnak.

A 2007-es és 2010-es kutatás általánosítható eredményeinek ismeretében és azok felhasználásával az Óbudai Egyetemen folyó mérnöktanár-képzés Neveléstan és Didaktika tantárgyaiinak tartalmi hangsúlyait módosítottam, oktatásának módszereit frissítettem. Az új koncepciót és a hozzá kidolgozott módszereket két évfolyam tanításában kipróbáltam, majd a hallgatók tantárgyakkal való elégedettségét mindkét tanév végén felmértem. Ennek fókuszában a tanultak és a foglalkozások élményeinek gyakorlati hasznosíthatósága állt. Összesen 38 mérnök-tanár-jelölt értékelésére támaszkodnak a bemutatott eredmények.

A kutatás minden fázisában kiemelt figyelemmel került sor annak feltárására, hogy a tanárok sikerességében milyen hatásokra, milyen változások következhetnek be. Ennek érdekében kerültek összevetésre a kétszer vizsgált középiskola tanárainak adatai, így lehetővé vált sikerességük szándékos beavatkozás nélküli alakulásának követése. A kutatásba bekapcsolódott tanárként dolgozó mérnöktanár-jelöltek révén a Neveléstan és Didaktika tantárgyak hatása az

általuk tanított diákokon is mérhetővé volt, vizsgálhattam továbbá a szándékos beavatkozások – mint például a pedagógiai tantárgyak tanulásának – sikerességükre gyakorolt hatását.

A kutatás során kvantitatív és kvalitatív eljárásokkal feldolgozható adatokat egyaránt gyűjtöttem. A vizsgálat eszközei között szerepeltek saját kidolgozású kérdőívek, attitűdskálák, metaforák, interjú, tanóra-megfigyelés, az Oláh-féle Flow-kérdőív és a Q-módszertan elvei szerint kidolgozott Q-rendezés.

## HIPOTÉZISEK AZ EREDMÉNYEK TÜKRÉBEN

### **1. A pedagógusok kedveltsége, eredményessége, közérzete között pozitív összefüggés van.**

A tanárok kedveltsége, eredményessége és közérzete közötti összefüggés korrelációs számítás-sal és faktoranalízissel is alátámasztható. E három elem egyetlen faktorba rendeződik, mely a variancia 68,5%-át magyarázza. Helyesnek tekinthető az a kiinduló elképzelés, mely szerint a sikeres tanárokat a kedveltség, az eredményesség és jó közérzet együttesen jellemzi.

### **2. A sikeres pedagógusok pozitív diákképpel és tanár-diák kapcsolati modellel rendelkeznek.**

A sikeres tanárok növendékeikkel kapcsolatos attitűdjei – a három vizsgált összetevő közül kettőben – számítások szerint szignifikánsan pozitívabbak, mint a sikertelen tanároké. A sikeres tanárok nyitottabbak növendékeik felé ( $p=0,015$ ) és több inspirációt merítenek belőlük ( $p=0,02$ ).

### **3. A sikeres tanárokat tanulóközpontú pedagógiai attitűdök jellemzik, úgymint az órákra való felkészülésben az órák hangulatának megtervezése, érzelmi ráhangolódás, az adott tanulók sajátosságainak figyelembevétele; tanulói részvételt igénylő oktatási módszerek gyakoribb alkalmazása.**

A leíró statisztikai adatok tanúsága szerint a tanórák tervezésében valóban lényegesebb a sikeres tanárok szerint a diákokra való érzelmi ráhangolódás és a tanulók sajátosságainak figyelembe vétele, de nem szignifikánsan térnek el ebben a többi vizsgált pedagógustól. Mindhárom tanárcoportnál megelőzi legalább egy – a tananyag szerkezetének vagy a tanár saját tudásának felfrissítésére, tevékenységének tervezésére vonatkozó elem – a diákokkal kapcsolatos szempontokat.

A tanítási módszerek közül a beszélgetést várakozásaink szerint következetesen gyakrabban alkalmazzák a sikeres tanárok, a többi tanulói részvételt igénylő módszer tekintetében viszont nincs szignifikáns különbség.

**4. Az élményeiket tudatosan is feldolgozó, értelmező pedagógusok sikeresebbek és aktívabb tanári tevékenységük fejlesztésében.**

Feltételezéseinkkel ellentétben a sikeres pedagógusok nem a tudatosabb élményfeldolgozással, hanem a tanórai helyzetek azonnali, spontán kezelésével tűnnek ki pályatársaik közül ( $p=0,005$ ). A reflexiók tartalmára vonatkozó – leíró statisztikai és a Q-módszeren elvei szerint készített – elemzések ugyanakkor megerősítik, hogy emellett a tevékenységük fejlesztésével kapcsolatos aktivitásuk magas.

**5. A sikeresség nem jelezhető előre a tanárok neme, életkora, tantárgya, tanításban eltöltött ideje szerint.**

A hipotézisben foglaltakkal megegyezően az említett háttérváltozók nem játszanak szerepet a tanárok sikerességének alakulásában.

**6. A tanítás flow-élménnyé válásához pozitív tanár-diák viszony és/vagy tanulóközpontú pedagógiai attitűd és/vagy az élményekre való tudatos reflexió szükséges.**

Feltételezéseinknek megfelelően korrelációs számítással kimutatható, hogy a pozitívabb diákok iránti attitűdök szignifikánsan gyakoribb tanításhoz kötődő tanári áramlat-élménnyel járnak együtt. (Diákokkal érzékelt hasonlóság – tanári flow-mutató  $r=0,625$   $p=0,0001$   $N=35$  fő; tanulók iránti nyitottság – tanári flow-mutató  $r=0,604$   $p=0,0001$   $N=35$  fő; inspirálódás a növendékekből – tanári flow-mutató  $r=0,517$   $p=0,001$   $N=35$  fő.)

A tanárok tanításhoz kapcsolódó áramlat-élményeinek gyakorisága és a tanórákra való felkészülés során fontosnak tartott szempontok között nem mutatható ki kapcsolat. A tanárok által átélt flow gyakorisága és a tanításban alkalmazott módszerek között két összefüggés ragadható meg. Hipotézisünkkel megegyezően a beszélgetés módszerének gyakoribb alkalmazása szignifikánsan több tanári flow-élménnyel párosul ( $r=0,481$   $p<0,01$ ) és hipotézisünkkel ellentétben a csoportmunka gyakoribb alkalmazása következetesen kevesebb pedagógusi áramlat-élménnyel társul ( $r=-0,401$   $p<0,05$ ).

Várakozásainktól eltérően a reflexió jellemzői nem mutatnak összefüggést a pedagógusok által megélt flow-élmények gyakoriságával.

**7. A tanárok sikerességében különbségek vannak aszerint, hogy a kudarcélményeiket is fel tudják-e használni ösztönző erőként.**

A leíró statisztikai eredmények és a Q-módszertan elvei szerint végzett faktoranalízisek megerősítik, hogy a sikeres tanárokra jellemző leginkább, hogy kudarcélményeiket is hajtóerőként képesek felhasználni.

**8. Az alacsonyabb élményérzékelési küszöbvel rendelkező tanárok sikereesebbek.**

Ellentétben a hipotézissel nem állítható, hogy a különböző sikerességű pedagógusok különböző mértékben érzékenyek a tanórai, iskolai, diákokkal kapcsolatos élményekre. A három különböző sikerességi csoportba tartozó tanárok azonos elemeket említettek siker- és kudarcélményeiket sorolva.

A kutatás kezdetén a hipotézisek mellett néhány kérdés is megfogalmazódott. Az alábbiakban tömören összegezzük a vizsgálat tapasztalatai alapján adható válaszokat.

**Lehetséges-e a sikeresség mértékének jelentős pozitív vagy negatív változása? Ha igen, milyen okokra vezethető vissza a változás?**

Számításaink szerint a tanárok sikeressége meglehetősen stabil jellemző. 99,99% a valószínűsége annak, hogy egy pedagógust négy év elteltével ugyanabban a sikerességi csoportban találunk. Néhány esetben azonban jelentős változás is lehetséges volt. A közelebbről, egyénileg is tanulmányozott két ilyen eset közül az egyikben a változás hátterében egy súlyos trauma állt, mely a tanár életszemléletét, filozófiáját alapjaiban rengette meg és tanítással, tanulókkal kapcsolatos elképzeléseit is gyökeresen átformálta, így vált iskolája egyik leginkább elutasított tanárából, eredményes, középmezőnybe tartozó pedagógussá. A másik esetben egy sikertelen tanár külső segítséggel – szerepmodelljének rendezésével, a pedagógiai tantárgy tartalmának feldolgozásával – érte el, hogy a középmezőny tagja lehessen.

**Lehet-e a pedagógiai tantárgyak tanulásának közvetlen hatása a tanárok sikerességére?**

Eredményeink szerint azok a tanárjelöltek, akiknek a diákokkal kapcsolatos érzelmeik, attitűdjeik elfogadóak, pozitívak és szerepmodelljük rendezett, azok számára valódi fejlődési lehetőséget jelent a pedagógiai ismeretek – kutatásaink alapján kidolgozott formában való – feldolgozása. Azok, akiket szerepmodelljük és/vagy diákokkal kapcsolatos attitűdjeik akadályoznak a sikeres tanári tevékenységben, azok számára ezek rendezése után hozhatnak további előrelépést a pedagógusképzés kognitív elemei.

### **Lehetséges-e a tanár tevékenységének fejlesztése a kutatásban fontosnak tartott területeken úgy, hogy a diákjaik által is érzékelhető pozitív változás jöjjön létre?**

A Neveléstan és a Didaktika tantárgy tananyagának feldolgozása a diákok számára is érzékelhető pozitív változásokat eredményezett a kutatásban részt vevő hat tanárként dolgozó tanárjelöltből három esetében.

#### **A TANÁRI SIKERESSÉG KUTATÁSÁNAK MÓDSZERTANI TAPASZTALATAI**

Vizsgálataink longitudinális jellege révén bizonyíthatóvá vált, hogy a diákok képesek megbízhatóan értékelni tanáraik munkájának jellemzőit. A kutatásban résztvevő tanárok közül huszonháromról 2007-ből és 2010-ből is rendelkezésünkre állnak azonos eszközökkel gyűjtött diákvélemények. Ezek összehasonlításából kiderült, hogy a pedagógusok kedveltségét, az óráikon jellemző tanulói aktivitást és azt, hogy mennyire képesek pozitív attitűdöt kialakítani tantárgyuk iránt, a két teljesen eltérő tanulói minta megegyezően ítélte meg.

A tanulóktól kapott adatok alapján jól körvonalazható a tanárok sikeres, sikertelen csoportja és a középmezőny, ugyanakkor a tanárok önjellemzésére, önbevallására támaszkodó kutatási eszközökkel – pl. attitűdskálákkal, Flow-kérdőívvel – gyűjtött adatokkal kapcsolatban azt tapasztaltuk, hogy homlokzatóvó válaszadói magatartásra sok lehetőséget adnak. Ennek következtében a tanárok közötti különbségek kisebbnek látszanak, elmosódnak. Ehhez hozzájárult az is, hogy míg a diákok számára az anonim válaszadás biztosítható volt, addig a tanárok a kutató előtt nem maradhattak névtelenek.

A Q-rendezés alkalmazásában szintén megjelentek a homlokzatóvó tendenciák, de mivel sok, nehezen fejben tartható állítással kellett a válaszadóknak manipulálniuk, ezért elsősorban a tanárok magukra legkevésbé, illetve leginkább jellemzőnek tartott állításainál érvényesültek. Megfigyelhető, hogy míg a sikeres tanárok esetén az önmagukra leginkább és legkevésbé jellemzőnek tartott állítások erősítik egymást, addig a sikertelen pedagógusoknál ez a koherencia nem jelenik meg. Sőt, esetenként a legjellemzőbbnek tartott és leginkább elutasított állítások ellentmondanak egymásnak.

Egyrészt a pedagógusok önjellemzéséből származó kvantifikálható adatok megbízhatóságával kapcsolatos kételyek, másrészt a konkrét tanárok munkájának elmélyült megismerése iránti igény felértékelte a kvalitatív eljárásokkal értékelhető adatokat és a belőlük levonható következtetéseket.

A kvalitatív úton nyert és értelmezett adatok – összevetve a számítási eredményekkel – megerősítésül vagy cáfolatul szolgáltak. Például a diákokkal kapcsolatos tanári attitűdök markánsan eltértek sikerességtől függően és ez a metaforákban is tükröződött. Ezzel szemben a tanóraóra való felkészülésben kevés lényeges különbséget találtunk az eltérő sikerességű pedagóguscsoportok között, és ezzel megegyezően a tanárok metaforái is igen hasonlóak voltak. A statisztikai számítások eredményei, a mutatószámok és a metaforák, az interjúk, tanóramegfigyelések tapasztalatai közötti eltérések rávilágítottak a tanárok elhárító mechanizmusai által elrejtett, nehezen vállalható gyenge pontjaira, és ennek következtében a fejlesztendő területekre is. Egyes esetekben – például az erősen szorongó, de igen sikeres tanár esetén – az adatok ellentmondásossága a tanórai megfigyelések, az interjú által vált érthetővé, magyarázhatóvá. A kvalitatív és kvantitatív megközelítés kombinációja lehetővé tette a tanári sikeresség meghatározó elemeinek mélyebb elemzését és megértését.

Konkrét tanárok tevékenységének vizsgálatán keresztül, az általánosítható statisztikai eredményeken túl, kirajzolhatóvá váltak a tanári sikeresség háttérében lévő egyedi tényezők. Vizsgálataink követéses jellege folytán pedig a sikeresség változásának lehetséges útjai, okai váltak megismerhetővé.

#### A TANÁRI SIKERESSÉGGEL KAPCSOLATOS FONTOSABB EREDMÉNYEK

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok tanulmányi eredmény és motiváció tekintetében közel azonos tanulói mezőny oktatását-nevelését végzik. A sikeres tanárok jobb eredményei tehát felkészültebb és lelkesebb tanulócsoporthoz nem magyarázhatók. A számítások rámutattak arra, hogy a kedveltebb tanároknál megjelenő magasabb tanulmányi teljesítményhez fokozottabb tanórai tanulói aktivitás és a diákok pozitívabb attitűdjé társul. A tanulók teljesítményének alakulására a pedagógus kedveltsége számottevő hatást gyakorol.

Az egyénileg vizsgált pedagógusok megfigyelése és a velük készült interjúk alapján állítható, hogy a sikertelen tanárok esetében jó közérzetről, élvezetes tevékenységről semmiképpen nem beszélhetünk, jöllehet a kérdőívekben ezt a válaszadó tanárok nem vállalták fel. A közérzetre vonatkozó mutatószámok és Flow-kérdőív mutatószámai közül a tanári szorongás az egyetlen, amelyben szignifikáns különbség mutatkozott az eltérő sikerességű csoportok között. Az egyéni elemzések – interjúk – rávilágítottak arra, hogy a sikeres és kudarcos tanárok szorongásainak háttérében más okok húzódnak meg. Míg a sikeres tanár saját elvárásainak való megfeleléssel bajlódik, addig a sikertelenek a gyakori negatív, főként tanulói vissza-

jelzések által okozott külső és belső konfliktusokkal birkóznak. Az előbbi esetben a szorongás hatása inkább facilitáló, míg az utóbbiakéban bénító.

A sikeres pedagógusok diákokkal kapcsolatos attitűdjei a hipotézisek és a számítások szerint is pozitívabban, mint a sikertelen tanároké. A tanulókhoz való viszonyulás jelentős hatással van a tanár kedveltségére és a tanulói teljesítményre is. A tanítványokhoz való hozzáállás pedig igen szoros kapcsolatban van a tanárok közérzetének valamennyi mutatószámával, például a tanítás flow élménnyé válásához leginkább a diákokkal kapcsolatos pozitív attitűdök járulnak hozzá. Elmondható, hogy ezek a pozitív attitűdök a tanárok közérzetében és így lelkesedésének megőrzésében a legnagyobb jelentőséggel bíró elemek.

A vizsgált tanárok a hipotézisekkel ellentétben sikerességüktől függetlenül sok hasonlóságot mutatnak a tanórára való felkészülés és a módszerhasználat terén. Valamennyien a tananyagra, annak felépítésére, tanári tevékenységük tervezésére összpontosítanak és a tananyag feldolgozásában főként tanári aktivitáson alapuló metódusokat – tanári magyarázatot, előadást, szemléltetést – alkalmaznak. Ugyanakkor a feltételezésekkel megegyezően a sikeresebb tanárok konzekvensen gyakrabban alkalmazzák a beszélgetés módszerét. Ez azért lényeges, mert a pedagógus és a tanítványok közös aktivitásán alapul, benne egymás megismerésének lehetősége nagyobb, az egymás gondolataira adott azonnali reakciók gyakoribbak. Összegezve tehát a beszélgetésben tanár és diák társakká válnak egy témakör feldolgozásában, ami erősíti a tanár-diák kapcsolatot. Ez utóbbi pedig, mint fentebb említettük, ösztönző hatással van tanárra és diákra egyaránt. A számítások arra az eredményre vezettek, hogy a csoportmunkát gyakrabban alkalmazó pedagógusok szorongása és növendékeik órákhoz kötődő apátia- és szorongás-mutatója magasabb. A meglepő adat különböző eredmények összevetését tette szükségessé. Ennek alapján kiderült, hogy a sikertelenebb tanárok részesítik előnyben a csoportmunkát, nagy valószínűséggel éppen abból a célból, hogy a diákokkal való – amúgy is konfliktusokkal terhelt – közvetlen együttműködést, kapcsolatleremtést elkerülhessék. A módszerek önmagukban nem elegendőek a tanárok sikerességéhez, ugyanis a tanítás módszerinek eredményes használata vélhetően jórészt a diákokkal kapcsolatos attitűdök következménye, a tanár-diák kapcsolaton alapul.

Feltételeztem, hogy a tanórák élményeinek feldolgozásában és felhasználásában tudatosabb pedagógusok a sikeresebbek közül kerülnek ki. Ezzel ellentétben a sikeres tanárok helyzetek gyors kezelésével, spontán reflexióikkal tűnnek ki. A tudatosság legnagyobb mértékben – bár nem szignifikánsan – a sikertelen tanárok jellemzője. A tevékenységet követő, kötetlen refle-



xió tekintetében nincs számottevő különbség a vizsgált tanárok között. A sikeres tanárok tehát intuícióikra, spontaneitásukra alapozva, megtalálják a tanórai helyzetek kezelésének megnyugtató módját, érzelmeik bátrabb felvállalása, kifejezése jellemzi őket. A sikertelen pedagógusok reflexiójával kapcsolatos Q-rendezés elemzéséből kiderül, hogy a diákoktól érkező jelzéseket és azok értelmezését kerülik, ugyanakkor reflexióik intenzív módszertani fejlesztésre ösztönzik őket. Mivel ennek hatására sem sikerül kitörniük az elutasítottságból és eredménytelenségből, megállapítható, hogy a sikertelenségük egyik oka, hogy a diákokkal összefüggő attitűdjeik átgondolása helyett módszertani fejlesztésekbe menekülnek. Kognitív erőfeszítéseket tesznek, miközben nehézségeik az érzelmeikben gyökereznek. Ahhoz, hogy a sikertelen tanárok tevékenységüket kudarcaik ellenére folytatni tudják elhárításokkal, a valóság hamis értelmezésével teszik elfogadhatóvá én-képüket, helyzetüket.

A sikeres és sikertelen tanárok közötti legmarkánsabb eltérések – a módszerhasználatban és a reflexióban is hangsúlyosan megjelenő – tanár-diák viszonytal kapcsolatban mutathatók ki. A sikerességben mutatkozó eltéréseket ez indokolja leginkább.

Az egyéni elemzések révén megismertem olyan tanárokat, akik a hipotézisekből kirajzolódó sikeres tanár karakterétől gyökeresen különböznek, mégis igen sikeresen végeznek munkájukat. A tanár karaktere sajátos és egyéni összehatást kelt, ezért a fejlesztés csak egyénre szabottan lehet hatékony olyan módszerekkel, melyek a konkrét pedagógus működésmódjának, diákokra gyakorolt hatásának feltárásán alapulnak. Sajátos erényeinek és hibáinak ismeretében, az általános elvárásokat rugalmasan kezelve, kell megtalálni a karakterrel harmonizáló, a diákok oldalán is kimutatható fejlődést eredményező elemeket.

Kiemelendő, hogy összességében kisebb különbség mutatkozik a sikeres és a középmezőnybe sorolható tanárok között, ami az eredményességet, a közérzetet, a diákokkal kapcsolatos attitűdöket, a tanórákra készülést és módszerhasználatot, a reflexiók jellemzőket illeti. A sikertelen tanárok csoportján belül viszont alig lehet közös elemeket, azonosságokat találni. A kudarcokat tehát igen eltérő okok magyarázzák. Ebből következik, hogy a sikertelen tanárok fejlődéséhez alapos megismerésre épülő, egyéni utak vezethetnek.

## A TANÁRI SIKERESSÉG FEJLESZTÉSÉNEK ÚTJAI

Fontosnak tartottam, hogy vizsgálataim eredményeit felhasználva kidolgozzam az általam tanított pedagógiai tantárgyak hatékonyan remélt tartalmát és módszereit és azt, hogy mindezek eredményességét vizsgáljam.

A kutatási eredményeket felhasználó, a tanárjelöltek konkrét problémáira orientáló tantárgyi tartalmakat és módszereket két évfolyam hallgatói a gyakorlatban jól hasznosíthatónak ítélték. A képzés tanárok sikerességét fejlesztő hatását nem csak a tanárjelöltek saját véleményében, hanem a diákok teljesítményében, elismerésében is fel kell fedoznünk. Ennek érdekében vizsgáltam és követem továbbra is hat tanárként dolgozó tanárjelölt sikerességének alakulását. Ennek legfőbb haszna, hogy a tervezett beavatkozás – képzés, reflexiók, feladatok – hatásának mérésére, következményeinek megfigyelésére nyílik lehetőség.

A tapasztalatok alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a tanárok sikerességének akadályai három szinten keresendők és ennek megfelelően fejlesztésükre is e három szinten van lehetőség: a kognitív szint, a tanári szerepről alkotott modell szintje és az érzelmek – legfőképpen a diákokkal kapcsolatos attitűdök, érzelmek – szintje.

A sikeres tanárként dolgozó tanárjelöltek egyéni megismerése alapján úgy vélem, hogy a tanárok, tanárjelöltek diákokkal kapcsolatos érzelmeik és szerepmoddelljük rendezettsége mellett kognitív úton, új ismereteik bővítésével könnyen fejleszthetők. Számukra akár a nagy létszámú előadásokon megszerzett pedagógiai ismeretek is további sikereket hozhatnak. A sikeres tanárok keresik és könnyen megtalálják új tudásuk alkalmazásának lehetőségeit. A középmezőnybe tartozó tanárok legtöbbször elfogadó attitűdökkel viszonyulnak diákjaikhoz. Nehézségeik és fejlesztési lehetőségeik a szerepmoddell szintjén – a tanári szerep értelmezésében, a feladatokról alkotott elképzelésekben, nézetekben – keresendők. Ennek módosítása kognitív eszközökkel is lehetséges. A szerepmoddell rendezése után vált lehetővé az újonnan tanult ismeretek beépítése a pedagógus tevékenységbe. A középmezőnybe sorolható pedagógusoknál esetenként, a sikertelen tanároknál pedig általában az érzelmek szintjén fedezhetők fel problémák, a sikeressé válás akadályai. Ezt támasztják alá a rossz, ellenséges tanár-diák kapcsolatok, a erős elhárítások, a torz valóságértelmezés és hibás reflexiók. Azoknál a pedagógusként dolgozó tanárjelölteknél, akiknek az érzelmeik szintjén találtam problémákat, azokat kognitív beavatkozással nem tudtam fejleszteni. Az ő esetükben egyéni fejlesztés, mentorálás vált szükségessé. (Fűzi, 2011)

A tanári sikerességre irányuló vizsgálataim során a tanári tevékenység minőségének olyan meghatározó tényezőit sikerült megragadni, amelyek vagy csoportosan, képzés és továbbképzés keretében, vagy egyénileg, mentorálással eredményesen fejleszthetők.

Aksoy, N. (1998): Opinions of Upper Elementary Students about a „Good Teacher”. Case Study in Turkey. ERIC DOCUMENT ED 428 042

Arnon, S. – Reichel, N. (2009): Closed and Open-Ended Question Tools in a Telephone Survey About “The Good Teacher”: An Example of a Mixed Method Study. Journal of Mixed Methods Research, No. 3. pp. 172-196.

Bagdy Emőke (szerk.) (1996): A pedagógus hivatásszemélyisége. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen

B. Nagy Éva (2004): Erősségek az iskolában. Érzelem és minőség – Gallup Közoktatási Konferencia. Elérhető: [http://oktatas.gallup.hu/Conf\\_prog/04erzelem/eload\\_Bnagye.htm](http://oktatas.gallup.hu/Conf_prog/04erzelem/eload_Bnagye.htm) (2010. július 13.)

Bóra Ferenc (1994): Gondolatok a sikerről és a kudarcról. Módszertani Közlemény, No.1. pp. 3-9.

Buber, M. (1991): Én és Te. Európa Kiadó, Budapest

Cochran-Smith, M. – Barnatt, J. – Friedman, A. – Pine, G. (2009): Inquiry on Inquiry:

Practitioner Research and Students’ Learning. In: Ed Pultorak (szerk.): Research on Teacher Reflectivity: The Impact on Teaching and Learning. Elérhető: <http://tne.bc.edu/documents/InquiryonInquiry.pdf> (2011. augusztus 15.)

Cornelius-White, J. (2007): Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. Review of Educational Research, Vol. 77. No. 1. pp. 113–143.

Csikszentmihályi M. – Rathunde, K. – Whalen, S. (2010): Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában. Nyitott Könyvműhely, Budapest

Csikszentmihályi Mihály (2001): Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest

Csikszentmihályi Mihály (2007): A fejlődés útjai. Nyitott Könyvműhely, Budapest

Darling-Hammond, L. – McLaughlin, M. (1999): Investing in Teaching as a Learning Profession: Policy Problems and Prospects. In Darling-Hammond, L. and Sykes, G. (szerk.): Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice, Jossey-Bass Publishers, San Francisco

Day, C. – Sammons, P. – Gu, Q. (2008): Combining Qualitative and Quantitative Methodologies in Research on Teachers' Lives, Work, and Effectiveness. Educational Researcher, No. 6. pp. 330-342.

DeMott Painter, Diane (2006): The reflective teacher: An Action Research Primer Elérhető: [www.vste.org/communication/journal/attach/vj\\_1801\\_04.pdf](http://www.vste.org/communication/journal/attach/vj_1801_04.pdf) (2006. május 10.)

Dinham – Scott – Stone (2001): „I love teaching but...” International Patterns of Teacher Discontent. Education Policy Analysis Archives

Dinham – Scott (2002): Pressure points: school executive and educational change. Journal of Educational Enquiry

Falkenberg (2010): Teachers taking responsibility for their professional development: working on one's knowing-to act in the moment. 35th Annual Conference of the ATEE, Budapest pp. 202.

Falus I. – Golnhofer E. – Kotschy B. – Lénárd S. – Nahalka I. – Petriné F. J. – Réthy Endréné – Szivák J. – Vámos Á. (2001): Pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Falus Iván – Ollé János (2000): Statisztikai módszerek pedagógusok számára. Okker Kiadó, Budapest

Falus Iván (2001a): A pedagógus. In: Fehér Irén: Pedagógiai és pszichológiai szöveggyűjtemény. Comenius Bt., Pécs

Falus Iván (2001b): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. Iskolakultúra, No. 2. pp. 21-27.

Falus Iván (szerk.)(2004): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat Kiadó, Budapest

Farkas Olga – Klein Sándor (1989): Szabadon tanulni – Egy tanár kérdései önmagához. Csongrád Megyei Pedagógiai Intézet Kiadványa

- Forgács József (szerk.)(2003): Az érzelmek pszichológiája. Kairosz Kiadó, Szentendre
- Forgács József (2001): Az érzelmek szerepe a gondolkodásban. In: Forgács József (szerk.)(2001): Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája. Kairosz Kiadó, Budapest, pp. 11-40.
- Frankl, Viktor (2005): Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben. Jel Kiadó, Budapest
- Freund Tamás (2004): Hullámtörés - a marihuána hatása az agyhullámokra és a memóriára. Előadás a Mindentudás egyetemén. Elérhető: <http://mindentudas.hu/elodasok-cikkek/item/91-hull%C3%A1mt%C3%B6r%C3%A9s-a-marihu%C3%A1na-hat%C3%A1sa-az-agyhull%C3%A1mokra-C3%A9s-a-mem%C3%B3ri%C3%A1ra.html>
- Fűzi Beatrix (2004): A pedagógiai siker és sikeresség vizsgálata. szemináriumi dolgozat
- Fűzi Beatrix (2005): Sikerélmény születése a pedagógiai munkában. szemináriumi dolgozat
- Fűzi Beatrix (2007a): A sikeres pedagógiai munka néhány összetevője egy vizsgálat tükrében. Pedagógusképzés, 3. szám pp. 9-30.
- Fűzi Beatrix (2007b): Tanárok iskolai élményeinek szerepe a pedagógiai munka sikerességében. Alkalmazott pszichológia, 2-3. szám pp. 5-23.
- Fűzi Beatrix (2010): Incorporating the findings of a research project on the successfulness of teachers into the teacher of engineering program. 35th Annual Conference of the ATEE, Budapest pp. 160.
- Fűzi Beatrix (2011): Tanárok mentorálásának gyakorlata. DSGI Kiadó, Székesfehérvár
- Galicza János (2005): Gondolkodom a nevelésről. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár
- Gerstenbrein Judit (2001): Álom a stresszmentes pedagógusról. Elérhető: [www.osztalyfonok.hu/print.php?id=215](http://www.osztalyfonok.hu/print.php?id=215) (2006. május 9.)
- Goldhaber, D. (2002): The Mystery of Good Teaching. Education Next, No. 2. pp. 50-55.
- Gombos Katalin, Bányai Éva, Varga Katalin (2009): A tanulás affektív pszichológiai nézőpontból. Pedagógusképzés, Vol. 7 (36) No. 2-3. pp. 103-127.
- Gordon, Thomas (2001): T. E. T. – A tanári hatékonyság fejlesztése. Assertiv Kiadó, Budapest

Griffiths, M. – Tann, S. (1992): Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 18 No. 1. pp. 69-84.

Guskey, T. (2000): *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, Corwin Press

Haberman, M. (2004): Schools as Learning Communities Can Star Teachers Create Learning Communities? To transform a school into a learning community, a savvy education leader needs to support the very best teachers. *Educational Leadership*, Vol. 61. No. 8. pp. 52-56.

Hajtmann Béla (1971): *Bevezetés a matematikai statisztikába (pszichológusok számára)*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Hawley, W. – Valli, L. (1999): The essentials of effective professional development: A new consensus. In Darling-Hammond, L. and Sykes, G. (szerk.): *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco

Hegedüs T. András (1988): *A nevelővé válás*. Tankönyvkiadó, Budapest

Hegyi Ildikó (1996): *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. OKKER Kiadó, Budapest

Hegyiné Ferch Gabriella (2001): Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf. 7-8. szám pp. 8-19.

Heller Ágnes (2009): *Az érzelmek elmélete*. Jászöveg Műhely Kiadó, Budapest

Hinchey, P. H. (2010): *Getting Teacher Assessment Right: What Policymakers Can Learn from Research*. Boulder, National Education Policy Center. Elérhető: <http://nepc.colorado.edu/publication/getting-teacher-assessment-right> (2010. április 5.)

Hopkins, D. (2005): Kiválóság és méltányosság – az angol oktatási rendszer jellemzői. In: Simon Mária – Kósa Barbara (szerk.) (2005): *Minőség – eredményesség – hatékonyság*. OKI, Budapest, pp. 11-22.

Horányi Gábor (2000): *A tehetséges tanár*. Elérhető: <http://www.c3.hu/~tandem/cikkek/20000109.htm> 2011. augusztus 18.

Horváth György (2004): *A kérdőíves módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Imre Nóra (2004): Öröm, unalom és szorongás a tanórákon. In: A tanulók munkaterheinek vizsgálata. OKI Műhelytanulmányok 3. OKI, Budapest Elérhető: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=munkaterhek-imre-orom> (2011. május 13.)

Izsó Lajos – Horváth Ádám Gaszton (2006): Szubjektív vélekedés-rendszerek objektív vizsgálatának lehetőségei a Q-módszertan segítségével. Alkalmazott pszichológia, 4. szám pp. 109-138.

Jennings, P. A. – Greenberg M. (2008): The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Students and Classroom Outcomes. Review of Educational Research, Vol. 79. pp. 491-525.

Kenny, J. – Hentschel, G. – Elpers, K. (1972): How student see teachers. ERIC DOCUMENT NO. ED 077 921

Ketskeméty László – Izsó Lajos (2005): Bevezetés az SPSS programrendszerbe. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Kim Rita (1998): A belső motivációt befolyásoló tényezők és megjelenésük a Montessori-pedagógiában. Új Pedagógiai Szemle, 3. szám. pp. 44–54.

Kimmel Magdolna (2002): A reflektív gyakorlat gyökerei. Pedagógusképzés, No. 3. pp. 120–123.

Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai, Pedagógusképzés, No. 3-4. pp. 35-49.

Klein Sándor (2001): Munkapszichológia. SHL Kiadó, Budapest

Korthagen, F. (2004): I search of the essence of a good teacher: towards for a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education, Vol. 20. pp. 77-97.

Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? In: Falus Iván (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest, pp. 121-155.

Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. Elérhető: <http://www.ofi.hu/tudastar/hatekonysag>

Leithwood, K. A. – Beatty, B. (ed.)(2008): Leading With Teacher Emotions in Mind. Corwin Press

Lénárd Sándor (2009): A reflektív pedagógus. A pedagógus elhivatottsága a változó közoktatásban: XV. Soproni Logopédiai és Pedagógiai Napok c. konferencián elhangzott előadás, pp. 10-18.

Maldonado, L. (2011): Effective Professional development: Findings from Research Elérhető: [http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/repository/ap05\\_profdev\\_effectiv\\_41935.pdf](http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/repository/ap05_profdev_effectiv_41935.pdf) (2011. augusztus 15.)

Malmberg, L. – Hagger, H. – Burn, K. – Mutton, T. – Colls, H. (2010): Observed Classroom Quality During Teacher Education and Two Years of Professional Practice. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102. No. 4. pp. 916-932.

Van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Althouse Press, London

Mason, John (2002): *Researching your own practice: the discipline of noticing*. Routledge, London

Mills, C. (2003): Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 47. pp. 272-281.

Nagy Mária (2001): Tanárok – a világban és az osztályteremben. In: Báthory Z. – Falus I.: (szerk.) (2001): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, pp. 235-250.

Nagy Mária (2005): A tanárok értékelése – politikák és gyakorlatok. In: Simon Mária – Kósa Barbara (szerk.) (2005): *Minőség – eredményesség – hatékonyság*. OKI, Budapest

Oláh Attila (2005): *Az optimális élmény mérésének lehetőségei: Egy új szituáció-specifikus Flow-kérdőív tesztkönyve*. HI Press, Budapest

Olson, C. – Wytett, J. (2000): Teachers need affective competencies. Elérhető: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3673/is\\_4\\_120/ai\\_n28784024/](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_4_120/ai_n28784024/) (2011. május 20.)

Pelikán, Jiri (2002): A mai nevelélmélet néhány nyitott kérdése. In: Bábosik I. – Kárpáti A. (szerk.) (2002): *Összehasonlító Pedagógia*. BIP Kiadó, Budapest, pp. 119-132.

Ramsey, J. – Fitzgibbons, D. (2005): Being in the Classroom. *Journal of Management Education*, pp. 333-356.



Ransford, C., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Small, M., Jacobson L. (2009): The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on implementation of a social emotional curriculum. *School Psychology Review*, Vol. 38. No. 4. pp. 510-532. Elérhető:

<http://www.prevention.psu.edu/people/documents/spr384ransford.pdf>

Rees, Jonathan (2001): Frederick Taylor In The Classroom: Standardized Testing And Scientific Management. *Radical Pedagogy*, Vol. 3. No. 2.

Rivkin, S. G. – Hanushek, E. A. – Kain, J. F. (2000): Teachers, Schools, and Academic Achievement. Working Paper 6691, National Bureau of Economic Research, Massachusetts.

Rogers, C. (1995): *On Becoming a Person*. Houghton Mifflin Company, Boston – New York

Rotgans, J. – Schmidt, H. (2011): The role of teachers in facilitating situational interest in an active-learning classroom. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27 pp. 37-42.

Sallai Éva (2004): Pedagógusnak lenni a mai világban. Előadás az Elvárások keresztüztüében c. konferencián. Elérhető: [www.osztalyfonok.hu/print.php?id=230](http://www.osztalyfonok.hu/print.php?id=230) (2006. 05. 12.)

Sallay Hedvig (1995): Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 3-4. szám pp. 201-227.

Sági Matild (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.)(2006): *Az eredményes iskola. Adatok és esetek*. OKI, Budapest

Sántha Kálmán (2006): Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról. *Neveléstörténet*, No. 1-2. pp. 206-213.

Sántha Kálmán (2008): Tanárjelöltek reflektív naplói a gyakorló tanításról. *Pedagógusképzés*, 6. (35.) évf. 4. szám pp. 87-94.

Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. Temple Smith, London

Schratz, M. (1998): *Unterrichtsforschung*. Fernuniversität in Hagen. Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften, Hagen

Seidmann, Irving (2002): *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Simon Tamás (2005): Pedagógusok közérzete, mint a tanulók egészségét befolyásoló tényező. Egészségfejlesztés, XLVI. évf. 5-6. szám pp. 21-22.

Springer, K. – Morganfield, B. – Diffily, D. (2007): Actual versus Preferred Classroom experience among Secondary Teachers and their Students. American Secondary Education, Vol. 35. No. 2. pp. 2-19.

Suplicz Sándor (2011a): Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel. Doktori (PhD) értekezés, Debrecen

Suplicz Sándor (2011b): Tanárok mentorálásának elméleti alapjai. DSGI Kiadó, Székesfehérvár

Sutton, R. (2005): Teachers' Emotions and Classroom Effectiveness: Implications from Recent Research. The Clearing House, Vol. 78. No. 5. pp. 229-235.

Szabó Ildikó (1997): A tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. Új Pedagógiai Szemle

Szabó László Tamás (2009): A tanár visszanéz. Új Mandátum Kiadó, Budapest

Szabó Éva (1999): A „kedves”, az „okos” és a „gonosz”, avagy a kedvelt és a nem kedvelt tanár képének jellemzői. Alkalmazott Pszichológia, 1. évf. 1 szám. pp. 31-41.

Szabolcs Éva (2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Szivák Judit (2003): A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Ikuta, T. – Takahashi, T. (2006): A study of Japanese teacher's practical knowledge by means of an on-going cognition method. Elérhető: [www.teacherresearch.net/tr\\_ikuta1.pdf](http://www.teacherresearch.net/tr_ikuta1.pdf) (2006. május 12.)

Saad Judit (2006): A tanítás minősége. Új Pedagógiai Szemle, 12. szám. pp. 55-77. (Sorozat a TALIS kutatáshoz kapcsolódóan) Elérhető: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00109/2006-12-ot-saad-Tanitas.html>

Tímár Éva (2006): Tantestületi légkörvizsgálat. Iskolakultúra, No. 3. pp. 11-23.

Tókos Katalin (2005): Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője: az „új arcú”, reflektív pedagógus. Új Pedagógiai Szemle, 55. évf. 12. szám pp. 65-71.

Ungárné Komoly Judit (1981): A pedagógus személyisége. TIT, Budapest, p. 27.

Ungárné Komoly Judit (1988): Tanítói pályakialakulási vizsgálatok. In: Helyzetfeltáró előtanulmányok és javaslatok, BTF, Budapest, pp. 99-121.

Wentzel, K. R. (1996): Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In Juvonen, J. – Wentzel, K. R. (ed.)(1996): Social motivation: Understanding children's school adjustment. Cambridge University Press, New York, pp. 226-247.

Wentzel, K. R. (1998): Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. Journal of Educational Psychology, Vol. 90. No. 2. pp. 202-209.

Zétényi Ágnes (1998): A hatékony tanár. Iskolakultúra, 8. évf. 10. szám pp. 68-74.

A nyomtatott változatban teljes oldal vagy azt meghaladó terjedelmű táblázatok és ábrák kicsinyített változatai

1. táblázat

13. ábra

14. ábra

27. táblázat

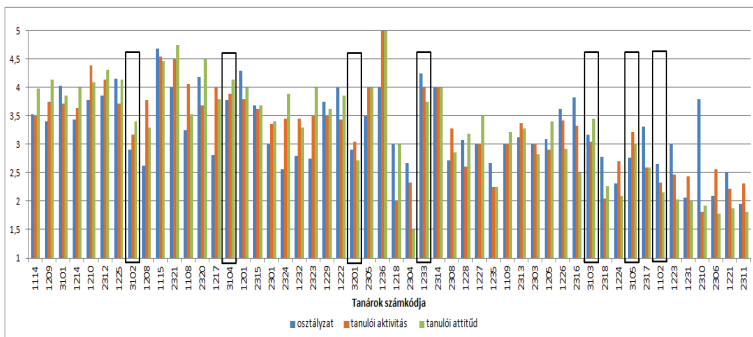
35. ábra

36. ábra

- |              |  |
|--------------|--|
| 1. melléklet | Tanulói kérdőívek  |
| 2. melléklet | Tanárok kódjait tartalmazó táblázat mintája                              |
| 3. melléklet | Titoktartási nyilatkozat   |
| 4. melléklet | Tanári kérdőív   |
| 5. melléklet | Interjúvázlat  |
| 6. melléklet | Tanárok sikeressége a faktorpontok alapján                               |
| 7. melléklet | Tanárok sikeressége 12 indikátor alapján                                 |
| 8. melléklet | Q-rendezés állításai és a sikerességi csoportok teljes, átlagos rangsora |
| 9. melléklet | A Neveléstan és Didaktika tantárgyak eredményességére vonatkozó kérdőív  |

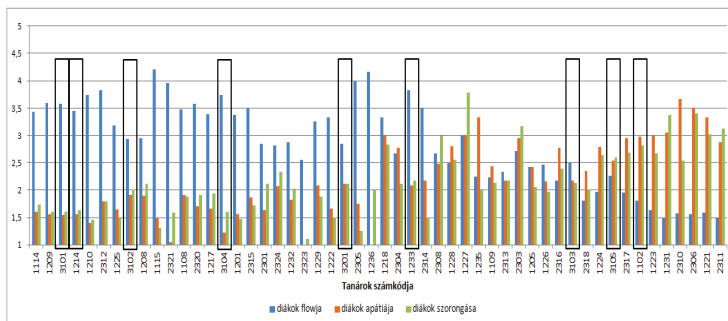
1. táblázat Összefüggések a tanári sikerességet feltételezéseinak szerint befolyásoló tényezők között a szakirodalom tükrében

|                              | Sikeresség ált.  | Kedveltség     | Eredményesség   | Tanári közérzet   | Tanulói közérzet   | Diákok iránti attitűdök   | Pedagógiai attitűdök   |  |
|------------------------------|------------------|----------------|---|---|--|---|--|--|
|                              |                  |                |   | Jövőkép/Élgedettség/ Kitejesedés/Ideálhoz való közelség   |  | Nyitottság/Inspiráció/ Hasonlóság   | Tanárára való felkészülésben érzelmek  | Módszerekben tanulói/közös aktivitás   |
| Sikeresség ált.              |                  |                |   | Timár, 2006; Frankl, 2005; B. Nagy, 2004; Gerstenbrein, 2001; Csikszentmihályi, 2001; Horányi, 2000 |  | Falus, 2001a; Sallai, 2004; Timár, 2006 Szabó I., 1997; Zétényi, 1998   |  | Sallai, 2004; Falus, 2006  |
| Eredményesség                |                  | Falus, 2001a   | Csikszentmihályi, 2001, 2007; Leithwood, Beatty, 2008; Pelikán, 2002; Jennings, Greenberg, 2008; Oláh, 2005                                 |   | Oláh, 2005; Wentzel, 1996,1998; Csikszentmihályi, 2001, 2010; Sallay, 1995 | Galicza, 2005; Haberman, 2004; Sallay, 1995; Gordon, 2001; Freund, 2004; Köcséné, 2007; Horányi, 2000; Rotgans, Schmidt, 2011; Ramsey, Fitzgibbons, 2005; Rogers, 2003; Hegedűs, 1988; Buber, 1991; Kenyő és mtsi., 1972; Csikszentmihályi és mtsi., 2010; Gombos, Bánya, Varga, 2009; Aksoy, 1998; Bagdy, 1996; Sutton, 2005; Wentzel, 1996; Hopkins, 2005; Suplicz, 2011a | Köcséné, 2007; Goldhaber, 2002; Nagy, 2005; Malmberg, Hagger, Burn, Mutton, Colls, 2010; Falus, 2006; Olson, Wyett, 2000 | Falus, 2006; Oláh, 2005; Hopkins, 2005; Malmberg, Hagger, Burn, Mutton, Colls, 2010; Rotgans, Schmidt, 2011; Haberman, 2004; Imre, 2004; Köcséné, 2007; Aksoy, 1998; Wentzel, 1996; Saád, 2006; Sági, 2006; Kim, 1998; Cornelius-White, 2007 |
| Tanári közérzet              |                  |                |   | Sallai, 2004  | Simon, 2005; Oláh, 2005  | Dinham, Scott, Stone, 2001; Jennings, Greenberg, 2008   | Dinham, Scott, Stone, 2001; Timár, 2006  | Gerstenbrein, 2001; Dinham, Scott, Stone, 2001; Fűsi, 2007b; Csikszentmihályi, 2010  |
| Tanulói közérzet             |                  |                |   |   |  |   |  | Csikszentmihályi, 2010; Nagy, 2004; Ungárné, 1988  |
| Diákok iránti attitűdök ált. |                  | Szabó É., 1999 |   |   |  |   |  | Aksoy, 1998  |
| Pedagógiai attitűdök ált.    |                  |                |   |   |  | Nagy, 2005; Saád, 2006  |  |  |
| Reflexió attitűdök           | Bóra, 1994       |                | Falus, 2001a; Sallai, 2004; Timár, 2006; Bóra, 1994; Tokos, 2005; Nagy, 2001; Ikuta, Takashashi, 2006; Falkenberg, 2010                     | Rogers, 1995, 2003  |  |   | Schön, 1983; Falus, 2001b  | Mason, 2002; Schön, 1983; Falus, 2001b   |
| Átmeneti, spontán reflexió   | Falkenberg, 2010 |                | Schön, 1983; Wentzel, 1996; B. Nagy, 2004; Pelikán, 2002; Falkenberg, 2010; Manen, 1991; Csikszentmihályi, 2007; Mason, 2002; Forgács, 2001 | Schön, 1983; Forgács, 2003  | Schön, 1983  | Schön, 1983   |  |  |
| Köszönetsz. tudatos ref.     | Falkenberg, 2010 |                | Schön, 1983   |   |  | Nagy, 2001; Kimmel, 2006, 2002; Galicza, 2005   |  |  |



13. ábra Tanárok eredményességének mutatói/1.

Megjegyzés: Bekeretelve láthatók az egyénileg is vizsgált tanárok adatai

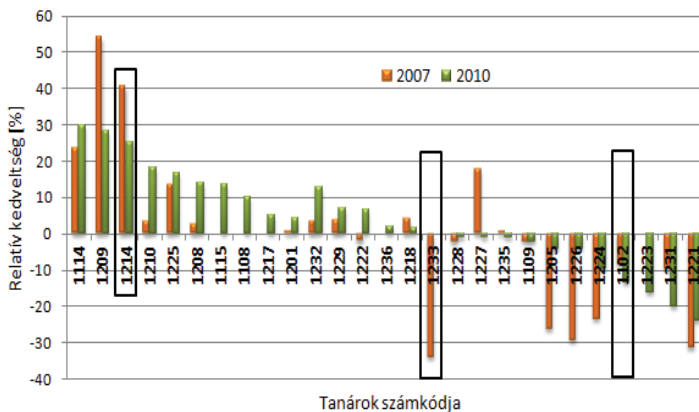


14. ábra Tanárok eredményességének mutatói/2.

Megjegyzés: Bekeretelve láthatók az egyénileg is vizsgált tanárok adatai

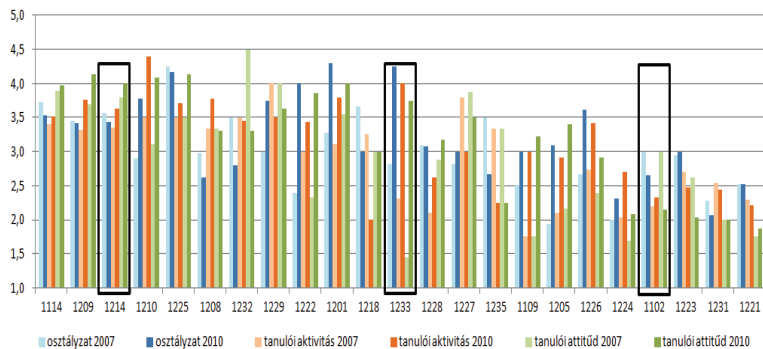
27. táblázat A tanóra-tervezés funkciói és a háttérváltozók, az eredményesség, a közérzet, a diákokkal kapcsolatos attitűdök közötti összefüggések

|  | Háttér-<br>változók                       | Eredményesség             |   |                                      |                              | Tanári közérzet                 |                               |  |                                | Tanár-<br>diák<br>viszony |                           |
|--|---|---------------------------|---|--------------------------------------|------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|--|--------------------------------|---------------------------|---------------------------|
|  |   | Életkor                   | Diákok új<br>osztályza-<br>ta a<br>tárgyból | Diák régi<br>attitűdje a<br>tárgyhoz | Diákok<br>apátia<br>mutatója | Diákok<br>szorongás<br>mutatója | Tanári<br>szorongás<br>mutató | Képessé-<br>gek ki-<br>bontako-<br>ztatása | Ideálitól<br>való<br>távolodás | Jövőkép                   | Inspiráció                |
| A tanóra-tervezés funkcióinak fontossága | Tanári tevékenység<br>tervezése           | -                         | -   | -                                    | -                            | -                               | -                             | -  | -                              | r=0,365<br>p<0,05<br>N=34 | -                         |
|  | Ráhangelődés a diákokra                   | -                         | -   | -                                    | -                            | -                               | r=-0,408<br>p<0,05<br>N=34    | r=-0,367<br>p<0,05<br>N=34                 | -                              | -                         | -                         |
|  | Új módszerek kidolgozása                  | -                         | -   | -                                    | -                            | -                               | r=0,369<br>p<0,05<br>N=35     | r=-0,353<br>p<0,05<br>N=34                 | -                              | -                         | -                         |
|  | Tájékozódás                               | -                         | r=-0,339<br>p<0,05<br>N=34                  | r=-0,389<br>p<0,05<br>N=34           | -                            | r=0,346<br>p<0,05<br>N=34       | r=0,621<br>p<0,01<br>N=35     | -  | -                              | -                         | r=0,344<br>p<0,05<br>N=35 |
|  | Diákok munkájának<br>megtervezése         | r=-0,44<br>p<0,01<br>N=35 | -   | -                                    | -                            | r=-0,376<br>p<0,05<br>N=34      | -                             | -  | -                              | -                         | -                         |
|  | Szemléltető anyagok, stb.<br>készítése    | -                         | -   | -                                    | r=-0,353<br>p<0,05<br>N=34   | r=-0,422<br>p<0,05<br>N=34      | -                             | -  | -                              | -                         | -                         |
|  | Tanulói sajátosságok<br>figyelembe vétele | -                         | -   | -                                    | -                            | -                               | -                             | -  | -                              | r=0,538<br>p<0,01<br>N=33 | -                         |
|  | Az óra hangulatjának<br>tervezése         | -                         | -   | -                                    | -                            | -                               | -                             | -  | -                              | r=0,381<br>p<0,05<br>N=34 | -                         |



35. ábra Tanárok kedveltsége 2007-ben és 2010-ben a diákok megítélésében

Megjegyzés: Bekeretezve láthatók az egyénileg is vizsgált tanárok adatai



36. ábra Tanárok eredményessége 2007-ben és 2010-ben tanulói adatok alapján

Megjegyzés: Bekeretezve láthatók az egyénileg is vizsgált tanárok adatai



## 1. MELLÉKLET

### 1.a. Tanulói kérdőív

#### Kedves Tanuló!

Az alábbi kérdőív kitöltésével egy egyetemi kutatáshoz kérem a segítségedet. A kutatás célja a diákok és tanárok iskolai közérzetének mélyebb megismerése. A kutatás eredményeit leendő tanárok képzésében használjuk fel. A felmérés névtelenül történik, külső személyek – pl. az iskola tanárai – nem tekinthetnek be az adatokba. Átgondolt kitöltéssel jelentősen hozzájárulnál, hogy a valóságnak megfelelő eredmények szülessenek.

Köszönettel: Fúzi Beatrix, PhD hallgató

1. Év végi tanulmányi (bizonyítvány) átlagod:.....

2. Kit kedvelsz leginkább az iskolában tanító tanárok közül? (Csak **egy** tanárt nevezz meg!) Kedvenc tanárod számjele a mellékelt listáról:.....

3. Miért kedveled őt? (Írj két-három jellemzőt!).....

4. Milyen tantárgyat tanít – a fent megnevezett – tanárod? (A Rád jellemző válaszokat karikázd be!)

|  | Tárgy neve: .....  |
|--|--|
| Milyen volt és milyen most az eredményed a tárgyból?<br>1-Elégtelen 2-Elégséges 3-Közepes 4-Jó 5-Jeles   | Korábban (pl. a tárgy tanulásának kezdetén)<br>1 2 3 4 5<br>Most 1 2 3 4 5   |
| Mennyire vagy aktív a tárgy óráin?<br><br>(Aktív, aki figyelemmel kíséri az órát, gondolkodik az elhangzottakon, kérdez, részt vesz a feladatok megoldásában.) | 1 - az órák 0-20%-án<br>2 - az órák 20-40%-án<br>3 - az órák 40-60%-án<br>4 - az órák 60-80%-án<br>5 - az órák 80-100%-án vagyok aktív |
| Milyen volt és milyen most a hozzáállásod a tárgyhoz?<br>1-Kifejezetten nem kedvelem<br>2-Nem kedvelem<br>3-Közömbös<br>4-Kedvelem<br>5-Kifejezetten kedvelem  | Korábban (pl. a tárgy tanulásának kezdetén)<br>1 2 3 4 5<br>Most 1 2 3 4 5   |

5. Gondolj a fent említett (legkedveltebb) tanárod óráira és értékeld az órai élményeidet az alábbiak szerint!

| Amikor az óráin vagyok, akkor általában véve azt mondhatom, hogy ...           | Nagyon kevés/majdnem soha | Valamennyire/néha | Eléggé | Meglehetősen | Nagyon/majdnem mindig |
|--|---------------------------|-------------------|--------|--------------|-----------------------|
| ...szeretem az ilyen alkalmakat  | 1                         | 2                 | 3      | 4            | 5                     |
| ...folyamatosan érzem, hogy jól mennek a dolgok                                | 1                         | 2                 | 3      | 4            | 5                     |
| ...érdektelen számomra az egész  | 1                         | 2                 | 3      | 4            | 5                     |
| izgalmas próbatétel számomra és élvezem, hogy jól tudom csinálni, amit kell    | 1                         | 2                 | 3      | 4            | 5                     |
| ...a követelmények sok problémát jelentenek számomra                           | 1                         | 2                 | 3      | 4            | 5                     |
| ...többnyire olyan érzésem van, hogy nem tudok megfelelni az összes elvárásnak | 1                         | 2                 | 3      | 4            | 5                     |

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| ...távol áll tőlem, amit csinálni kell | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ...idegesít az egész                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ...fáraszt az egész                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

6. Kit kedvelsz legkevésbé az iskolában tanító tanárok közül? (Csak **egy** tanárt nevez meg!) Legkevésbé kedvelt tanárod számjele a mellékelt listáról:.....

7. Miért nem kedveled őt? (Írj két-három jellemzőt!)

8. Milyen tantárgyat tanít – a fent megnevezett – tanárod? (A Rád jellemző válaszok számát karikázd be a tárgy oszlopában.)

|   | Tárgy neve:.....  |
|---|---|
| Milyen volt és milyen most az eredményed a tárgyból?<br>1-Elégtelen 2-Elégseges 3-Közepes 4-Jó 5-Jeles  | Korábban (pl. a tárgy tanulá-<br>sának kezdetén)<br>1 2 3 4 5<br>Most 1 2 3 4 5   |
| Mennyire vagy aktív a tárgy óráin?<br><br>(Aktív, aki figyelemmel kíséri az órát, gondolkodik az elhang-<br>zottakon, kérdez, részt vesz a feladatok megoldásában.) | 1 - az órák 0-20%-án<br>2 - az órák 20-40%-án<br>3 - az órák 40-60%-án<br>4 - az órák 60-80%-án<br>5 - az órák 80-100%-án<br>vagyok aktív |
| Milyen volt és milyen most a hozzáállásod a tárgyhoz?<br>1-Kifejezetten nem kedvelem<br>2-Nem kedvelem<br>3-Közömbös<br>4-Kedvelem<br>5-Kifejezetten kedvelem       | Korábban (pl. a tárgy tanulá-<br>sának kezdetén)<br>1 2 3 4 5<br>Most<br>1 2 3 4 5  |

9. Gondolj a fent említett (legkevésbé kedvelt) tanárod óráira és értékeld az órai élményeidet az aláb-  
biak szerint!

| Amikor az óráin vagyok, akkor általában véve azt mondhatom, hogy ...             | Nagyon<br>kevésbé/<br>majdnem<br>soha | Vala-<br>mennyi-<br>re/néha | Eléggé | Meglehe-<br>tősen | Nagyon/<br>majdnem<br>mindig |
|--|---------------------------------------|-----------------------------|--------|-------------------|------------------------------|
| ...szeretem az ilyen alkalmakat  | 1                                     | 2                           | 3      | 4                 | 5                            |
| ...folyamatosan érzem, hogy jól mennek a dolgok                                  | 1                                     | 2                           | 3      | 4                 | 5                            |
| ...érdektelen számomra az egész  | 1                                     | 2                           | 3      | 4                 | 5                            |
| izgalmas próbatétel számomra és élvezem, hogy jól tudom csinálni, amit<br>kell   | 1                                     | 2                           | 3      | 4                 | 5                            |
| ...a követelmények sok problémát jelentenek számomra                             | 1                                     | 2                           | 3      | 4                 | 5                            |
| többnyire olyan érzésem van, hogy nem tudok megfelelni az összes elvá-<br>rásnak | 1                                     | 2                           | 3      | 4                 | 5                            |
| ...távol áll tőlem, amit csinálni kell   | 1                                     | 2                           | 3      | 4                 | 5                            |
| ...idegesít az egész   | 1                                     | 2                           | 3      | 4                 | 5                            |
| ...fáraszt az egész  | 1                                     | 2                           | 3      | 4                 | 5                            |

Együttműködésedet köszönöm!

## 1.b. Tanulói kérdőív (tanárként dolgozó tanárjelöltek diákjai számára)

### Kedves Tanuló!

E kérdőív kitöltésével egy fejlesztő programot támogatsz, melynek célja a diákok és tanárok hatékony együttműködésének elősegítése. Minden kérdés egy konkrét tanárodra vonatkozik, aki önként kérte, hogy a diákjai véleményét mondhassanak az általa végzett munkáról. Azt reméljük, hogy a Te és társaid véleménye segít feltérképezni tanárod erősségeit, gyengeségeit és ez alapján céltudatosan fejleszthetjük a munkáját. A felmérés névtelenül történik, az érintett tanár nem tekintheti meg a kitöltött kérdőíveket. Átgondolt, őszinte kitöltéssel jelentősen hozzájárulnál a fejlesztő munka eredményességéhez.

Köszönettel: Fúzi Beatrix

Év végi bizonyítványod átlaga:.....

|   |  |
|---|--|
| A rád jellemző válasz elé tegyél x-et!<br><br>..... tanárnő/tanár úr            | <input type="checkbox"/> legkedveltebb tanárom<br><input type="checkbox"/> kedvelt tanárain közé tartozik<br><input type="checkbox"/> közömbös<br><input type="checkbox"/> nem kedvelem<br><input type="checkbox"/> tanárain közül legkevésbé kedvelem |
| Miért <u>kedveled</u> őt? (Írj két-három jellemzőt!)<br>.....<br>.....<br>..... | Miért <u>nem</u> kedveled őt? (Írj, két-három jellemzőt!).....<br>.....<br>.....   |

Milyen tantárgya(ka)t tanít – a fent megnevezett – tanárod? (A Rád jellemző válaszok számát karikázd be a tárgy oszlopában. Ha a tanár egy tantárgyat tanít, akkor csak egy oszlopot kell kitöltened.)

|  | Tantárgy neve:<br>.....  | Tantárgy neve:<br>.....  |
|--|--|--|
| Milyen osztályzatod van a tárgyból?<br>1-Elégtelen 2-Elégséges<br>3-Közepes 4-Jó 5-Jeles   | 1 2 3 4 5  | 1 2 3 4 5  |
| Mennyire vagy aktív a tárgy óráin?<br><br>(Aktív, aki figyelemmel kíséri az órát, gondolkodik az elhangzottakon, kérdez, részt vesz a feladatok megoldásában.) | 1 -az órák 0-20%-án<br>2 -az órák 20-40%-án<br>3 -az órák 40-60%-án<br>4 -az órák 60-80%-án<br>5 -az órák 80-100%-án<br>vagyok aktív | 1 -az órák 0-20%-án<br>2 -az órák 20-40%-án<br>3 -az órák 40-60%-án<br>4 -az órák 60-80%-án<br>5 -az órák 80-100%-án<br>vagyok aktív |
| Milyen a hozzáállásod a tárgyhoz?<br>1-Kifejezetten nem kedvelem<br>2-Nem kedvelem<br>3-Közömbös<br>4-Kedvelem<br>5-Kifejezetten kedvelem                      | 1 2 3 4 5  | 1 2 3 4 5  |

Gondolj egy átlagos órára a fent említett tanárral! Kérlek, összegezd az órákon szerzett élményeidet:

| Amikor az órán vagyok, akkor ÁLTALÁBAN véve azt mondhatom, hogy ...            | Nagyon kevéssé/<br>majdnem soha | Valamennyire/néha | Elégé | Meglehetősen | Nagyon/<br>majdnem mindig |
|--|---------------------------------|-------------------|-------|--------------|---------------------------|
| ...szeretem az ilyen alkalmakat  | 1                               | 2                 | 3     | 4            | 5                         |
| ...folyamatosan érzem, hogy jól mennek a dolgok                                | 1                               | 2                 | 3     | 4            | 5                         |
| ...érintetlen számomra az egész  | 1                               | 2                 | 3     | 4            | 5                         |
| ...izgalmas próbatétel számomra és élvezem, hogy jól tudom csinálni, amit kell | 1                               | 2                 | 3     | 4            | 5                         |
| ...a követelmények sok problémát jelentenek számomra                           | 1                               | 2                 | 3     | 4            | 5                         |
| ...többnyire olyan érzésem van, hogy nem tudok megfelelni az összes elvárásnak | 1                               | 2                 | 3     | 4            | 5                         |
| ...távol áll tőlem, amit csinálni kell   | 1                               | 2                 | 3     | 4            | 5                         |
| ...idegesít az egész   | 1                               | 2                 | 3     | 4            | 5                         |
| ...fáraszt az egész  | 1                               | 2                 | 3     | 4            | 5                         |

|  |  |
|--|--|
| Mit gondolsz, említett tanárod ...                           |  |
| ...mennyire érzi jól magát tanári munkájának végzése közben? | <input type="checkbox"/> szinte mindig nagyon jól<br><input type="checkbox"/> inkább jól<br><input type="checkbox"/> el van<br><input type="checkbox"/> inkább rosszul<br><input type="checkbox"/> szinte mindig nagyon rosszul  |
| ...milyen a kapcsolatod vele?                                | <input type="checkbox"/> baráti<br><input type="checkbox"/> elfogadjuk, kedveljük egymást<br><input type="checkbox"/> tárgyilagos (a tananyaggal foglalkozunk)<br><input type="checkbox"/> elviseljük, de nem kedveljük egymást<br><input type="checkbox"/> ellenséges |
| ...mennyire kezeli jól a váratlan helyzeteket az órán?       | <input type="checkbox"/> nagyon jól<br><input type="checkbox"/> jól<br><input type="checkbox"/> változó<br><input type="checkbox"/> rosszul<br><input type="checkbox"/> nagyon rosszul   |
| ...szerinted igyekszik-e jól, érdekesen tanítani?            | <input type="checkbox"/> igen, biztosan<br><input type="checkbox"/> talán igen<br><input type="checkbox"/> nem tudom<br><input type="checkbox"/> inkább nem<br><input type="checkbox"/> egyáltalán nem   |

**Együttműködésedet köszönöm!**

### 1.c. Tanulói kérdőív (tanárként dolgozó tanárjelöltek diákjainak ismétlő kérdőíve)

#### Kedves Tanuló!

E kérdőív kitöltésével egy fejlesztő programot támogatsz, melynek célja a diákok és tanárok hatékony együttműködésének elősegítése. Minden kérdés egy konkrét tanárodra vonatkozik, aki önként kérte, hogy a diákjai véleményét mondhassanak munkájáról. Azt reméljük, hogy a Te és társaid véleménye segít feltérképezni tanárod erősségeit, gyengeségeit és ez alapján céltudatosan fejleszthetjük a munkáját. A felmérés névtelenül történik, az érintett tanár nem tekintheti meg a kitöltött kérdőíveket. Átgondolt, őszinte kitöltéssel jelentősen hozzájárulnál a fejlesztő munka eredményességéhez.

Köszönettel: Fúzi Beatrix

Év végi tanulmányi átlagod:.....

|  |   |
|--|---|
| <p>A rád jellemző válasz elé tegyél x-et!</p> <p>..... tanár</p> | <p><input type="checkbox"/> legkedveltebb tanárom</p> <p><input type="checkbox"/> kedvelt tanáraim közé tartozik</p> <p><input type="checkbox"/> közömbös</p> <p><input type="checkbox"/> nem kedvelem</p> <p><input type="checkbox"/> tanáraim közül legkevésbé kedvelem</p> |
|--|---|

Milyen tantárgyat tanít – a fent megnevezett – tanárod? (A Rád jellemző válaszok számát karikázd be a tárgy oszlopában.)

|   | Tárgy neve:<br>.....  | Tárgy neve:<br>.....  |
|---|---|---|
| Milyen az eredményed a tárgyból?<br>1-Elégtelen 2-Elégséges 3-Közepes<br>4-Jó 5-Jeles   | 1 2 3 4 5   | 1 2 3 4 5   |
| Mennyire vagy aktív a tárgy óráin?<br>(Aktív, aki figyelemmel kíséri az órát,<br>gondolkodik az elhangzottakon, kér-<br>dez, részt vesz a feladatok megoldá-<br>sában.) | 1-az órák 0-20%-án<br>2-az órák 20-40%-án<br>3-az órák 40-60%-án<br>4-az órák 60-80%-án<br>5-az órák 80-100%-án<br>vagyok aktív | 1-az órák 0-20%-án<br>2-az órák 20-40%-án<br>3-az órák 40-60%-án<br>4-az órák 60-80%-án<br>5-az órák 80-100%-án<br>vagyok aktív |
| Milyen a hozzáállásod a tárgyhoz?<br>1-Kifejezetten nem kedvelem<br>2-Nem kedvelem<br>3-Közömbös<br>4-Kedvelem<br>5-Kifejezetten kedvelem                               | 1 2 3 4 5   | 1 2 3 4 5   |

Az elmúlt évben tapasztaltál-e változást a fent megnevezett tanárod munkájával kapcsolatban?

☐ Nem

☐ Igen, abban.....

Gondolj egy átlagos órára a fent említett tanárral! Kérlek, összegezd az órákon szerzett élményeidet:

| Amikor az órán vagyok, akkor ÁLTALÁBAN véve azt mondhatom, hogy ...            | Nagyon kevéssé/<br>majdnem soha | Valamennyire/néha | Eléggé | Meglehetősen | Nagyon/<br>majdnem mindig |
|--|---------------------------------|-------------------|--------|--------------|---------------------------|
| ...szeretem az ilyen alkalmakat  | 1                               | 2                 | 3      | 4            | 5                         |
| ...folyamatosan érzem, hogy jól mennek a dolgok                                | 1                               | 2                 | 3      | 4            | 5                         |
| ...érdektelen számomra az egész  | 1                               | 2                 | 3      | 4            | 5                         |
| ...izgalmas próbatétel számomra és élvezem, hogy jól tudom csinálni, amit kell | 1                               | 2                 | 3      | 4            | 5                         |
| ...a követelmények sok problémát jelentenek számomra                           | 1                               | 2                 | 3      | 4            | 5                         |
| ...többnyire olyan érzésem van, hogy nem tudok megfelelni az összes elvárásnak | 1                               | 2                 | 3      | 4            | 5                         |
| ...távol áll tőlem, amit csinálni kell   | 1                               | 2                 | 3      | 4            | 5                         |
| ...idegesít az egész   | 1                               | 2                 | 3      | 4            | 5                         |
| ...fáraszt az egész  | 1                               | 2                 | 3      | 4            | 5                         |

Érzésed szerint változott-e a fent megnevezett tanárod az alábbi területeken? (Az állítás mögé, a megfelelő rubrikába tegyél x-et!)

|                           | Változás iránya |               |         | nem tudom megítélni |
|---------------------------|-----------------|---------------|---------|---------------------|
|                           | javult          | nem változott | romlott |                     |
| Diákokkal való kapcsolata |                 |               |         |                     |
| Tanítási módszerei        |                 |               |         |                     |
| Felkészültsége            |                 |               |         |                     |

|  |  |
|--|--|
| Mit gondolsz, említett tanárod ...                           |  |
| ...mennyire érzi jól magát tanári munkájának végzése közben? | <input type="checkbox"/> szinte mindig nagyon jól<br><input type="checkbox"/> inkább jól<br><input type="checkbox"/> el van<br><input type="checkbox"/> inkább rosszul<br><input type="checkbox"/> szinte mindig nagyon rosszul  |
| ...milyen a kapcsolatod vele?                                | <input type="checkbox"/> baráti<br><input type="checkbox"/> elfogadjuk, kedveljük egymást<br><input type="checkbox"/> tárgyilagos (a tananyaggal foglalkozunk)<br><input type="checkbox"/> elviseljük, de nem kedveljük egymást<br><input type="checkbox"/> ellenséges |
| ...mennyire kezeli jól a váratlan helyzeteket az órán?       | <input type="checkbox"/> nagyon jól<br><input type="checkbox"/> jól<br><input type="checkbox"/> változó<br><input type="checkbox"/> rosszul<br><input type="checkbox"/> nagyon rosszul   |
| ...szerinted igyekszik-e jól, érdekesen tanítani?            | <input type="checkbox"/> igen, biztosan<br><input type="checkbox"/> talán igen<br><input type="checkbox"/> néha igen, néha nem<br><input type="checkbox"/> inkább nem<br><input type="checkbox"/> egyáltalán nem   |

**Együttműködésedet köszönöm!**

## 2. MELLÉKLET

Tanárok kódjait tartalmazó táblázat mintája

| Kód  | Név         |
|------|-------------|
| 0201 | Arany Virág |
| 0101 | Vitéz János |
| 0102 | ...         |
| 0202 | ...         |
| 0203 |             |
| 0204 |             |
| 0103 |             |
| 0205 |             |
| 0206 |             |
| 0104 |             |
| 0207 |             |
| 0208 |             |
| 0105 |             |
| 0209 |             |
| 0210 |             |
| 0106 |             |
| 0107 |             |
| 0211 |             |
| 0212 |             |
| 0213 |             |
| 0214 |             |
| 0108 |             |
| 0109 |             |
| 0215 |             |
| 0216 |             |
| 0217 |             |
| 0218 |             |
| 0219 |             |
| 0220 |             |
| 0110 |             |
| 0221 |             |
| 0111 |             |
| 0222 |             |
| 0223 |             |
| 0224 |             |
| 0112 |             |
| 0225 |             |
| 0226 |             |
| 0227 |             |
| 0113 |             |
| 0228 |             |
| 0229 |             |
| 0230 |             |
| 0114 |             |
| 0231 |             |
| 0232 |             |
| 0115 |             |
| 0233 |             |
| 0234 |             |
| 0116 |             |
| 0235 |             |
| 0236 |             |

### 3. MELLÉKLET

#### Titoktartási nyilatkozat

#### TITOKTARTÁSI NYILATKOZAT

Alulírott nyilatkozom, hogy a ... Szakközépiskolában végzett kutatásban résztvevő személyek – tanárok és diákok – azonosítására alkalmas adatait bizalmasan kezelem, harmadik személy számára nem teszem hozzáférhetővé.

Az iskola tanárai nem tekinthetnek be a tanulók által kitöltött kérdőívekbe. A tanárok számára adott visszajelzés sem az egyes tanulók, sem az osztályok azonosítását nem teszi lehetővé.

Budapest, 20.....



#### 4. MELLÉKLET

##### Tanári kérdőív

##### Tisztelt Kollégán/Tisztelt Kolléga!

E kérdőív a pedagógusok iskolai élményeinek, közérzetének feltárására irányul. A felmérés a tanárképzés fejlesztését szolgálja és a doktori disszertációm elkészítését segíti. A kérdőív kitöltése önkéntesen, névtelenül történik és kb. 30-35 percet vesz igénybe. (Ha Ön kér visszajelzést, kérem, a fejlécben megadott helyre tegyen x-et.) A kérdőív átgondolt kitöltésével jelentősen hozzájárulna, hogy a következők teikek hitelesek legyenek. Kérem, ne ugorjon át egyetlen kérdést sem, mert úgy az összefüggések megállapításának lehetősége elvész!

Köszönettel: Fúzi Beatrix, PhD hallgató

|                                    |          |                              |           |
|------------------------------------|----------|------------------------------|-----------|
| Életkora                           | ..... év | Hány éve dolgozik tanárként? | ..... éve |
| Milyen tantárgya(k)at tanít? ..... |          |                              |           |

1. Kérem, értékelje, mennyire ért egyet a tanári munkával kapcsolatban megfogalmazott állításokkal! (1-egyáltalán nem, 2-csekély mértékben, 3-részben, 4-nagyjából, 5-teljes mértékben) A megfelelő számjegyet karikázza be.

|    |   |   |   |   |   |  |
|----|---|---|---|---|---|--|
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | A munkához legszükségesebb eszközök a rendelkezésemre állnak.            |
| B1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | A tanári munkában sokoldalúan kihasználhatom a képességeimet.            |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Egyre rosszabbak a munkakörülményeim.                                    |
| C1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Folyamatosan fejlesztem a tanári tevékenységemet.                        |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Az iskola, a tanítás elsősorban jól végzendő feladatot jelentenek nekem. |
| B2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Nem tudom kamatoztatni a képességeimet, a kreativitásomat.               |
| A1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Jó pedagógusnak érzem magam.   |
| C2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Látok jövőt a tanári pályán.   |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Munkahelyemen kívüli életkörülményeimet ideálisnak találom.              |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Alapvetően meghatározza a közérzetemet, hogy miként sikerültek az óráim. |
| A2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Nagyon sok öröömöm lelem a tanításban.                                   |
| C3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Nem szándékozom néhány évnél tovább a pályán maradni.                    |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Szinte állandóan az iskolai dolgok járnak a fejemben.                    |
| A3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Jól érzem magam a bőrömben.  |
| B3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Nem tartogat számomra kihívásokat a tanári pálya.                        |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ha más lenne a munkám, hobbiból akkor is tanítanék.                      |
| C4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Nem vagyok pedagógusnak való.  |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Nincs kívül megosztani a szakmai nehézségeimet.                          |
| A4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Túlterheltnék érzem magam.   |
| D1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Olyan tanár szerettem volna lenni, amilyen vagyok.                       |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Az iskolai gondokat ritkán viszem haza.                                  |
| A5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sok az olyan feladat és teher, amely elveszi a kedvemet a tanítástól.    |
| B4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sok fejlődési lehetőséget tartogat számomra a tanári pálya.              |
| C5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Szándékomban áll tovább képezni magam.                                   |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Az érzelmeimet lehetőség szerint nem keverem bele a tanításba.           |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Szélmalomharcot vívok a kollégákkal, a szülőekkel, a gyerekekkel.        |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Támogató környezet veszt körül, jó csapatot alkotunk a kollégákkal.      |
| B5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Többre is képes lennék, mint amennyit a pályán lehetséges megvalósítani. |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ha nem volna muszáj, nem tanítással foglalkoznék                         |
| B6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Személyiségem kiteljesedéseként élem meg a tanári munkát.                |
| A6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Töretlen a tanítás iránti elkötelezettségem és lelkesedésem.             |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Komolyan foglalkoztatnak az iskolai és diákokkal kapcsolatos dolgok.     |
| D2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Meg tudom valósítani a munkámban, amit a legjobb tanáraitól tanultam.    |

2. Fejezze be a megkezdett mondatot azzal a metaforával, ami elsőnek jut eszébe, majd magyarázza meg metaforáját!

A tanítványaim olyanok, mint....., mert.....

Az óráka felkészülni olyan, mint....., mert.....

3. Kérem, értékelje, hogy az alábbi állítások mennyire jellemzőek az Ön és diákjai kapcsolatára! (1- egyáltalán nem, 2- csekély mértékben, 3- részben, 4- nagyjából, 5- teljes mértékben) A megfelelő számjegyet karikázza be.

|    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
| C1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | A legjobb ötleteimet belőlük merítettem.                                      |
| A1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | A tantárgyon kívül nincs sok közös témánk.                                    |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Az osztállyal kapcsolatos problémákról mindig együtt gondolkodunk és döntünk. |
| A2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Azt hiszem, a tanítványaim nem értenek engem.                                 |
| C2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Élvezem a társaságukat.   |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Nem tudom, mennyire engedhetem közel magamhoz őket.                           |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Engem terhel a felelősség, ezért engem illet a döntés a közös dolgainkban.    |
| A3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Szeretek néhány lépés távolságot tartani.                                     |
| C3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Eszembe juttatják, milyen nehéz kamaszoknak lenni.                            |
| B1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Tanórán kívül is sok időt töltünk együtt.                                     |
| B2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Szinte lehetetlen jól megismerni őket.  |
| B3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Figyelem a fejlődésüket.  |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ha problémám van egy diákkal, elsőként a szülővel beszélgetek róla.           |
| B4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Kíváncsi vagyok a gondolataikra és érzéseikre.                                |
| C4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Komoly hatást gyakorolnak rám, tanulok tőlük.                                 |
| B5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Hiszek bennünk.   |
| A4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Legjobb, ha csak a tananyaggal foglalkozunk.                                  |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Megtalálom a közös hangot csaknem minden diákkal.                             |
| C5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Feloldódok a társaságukban.   |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Megvisel, ha egy diákkal valami szomorú dolog történik.                       |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Tanárként mégsem viselkedhetek úgy, mintha az osztály egy tagja lennék.       |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Akarom, de nehéz szeretni a diákjaimat.                                       |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Minden erőfeszítés ellenére sem fogadnak el partnernek.                       |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Minden további nélkül elhiszem, amit diákjaim mondanak.                       |
| B6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Nagyjából ismerem és értem a nehézségeiket.                                   |
| A5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Nehezen követhető, mit miért gondolnak és tesznek.                            |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Úgy érzem, szükségük van rám.   |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sokszor okoztak már csalódást.  |
| B7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Tudunk együtt dolgozni.   |
|    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Nem szabad bízni bennük.  |

4. Kérem, rangsorolja a tanóratervezés alábbi funkcióit aszerint, hogy munkájában mennyire tartja fontosnak őket! Jelölje 1-essel a legfontosabbat és egy rangszámmal csak egy tényezőt jelöljön!

|  |  |
|--|--|
| A tananyag felelevenítése önmagam számára.   |  |
| Tanári tevékenységeim (pl. magyarázatok) megtervezése.                                 |  |
| Ráhangelődés az adott diákcsoportra, az egyes diákokra.                                |  |
| Új, alternatív oktatási módszerek kidolgozása.   |  |
| Tájékozódás a témához kapcsolódó új tudományos, technikai eredményekről, ismeretekről. |  |
| A diákok munkájának megtervezése.  |  |
| A tananyag szerkezetének átgondolása logikai, érthetőségi szempontból.                 |  |
| Szemléltető eszközök, feladatlapok, segédanyagok, stb. készítése.                      |  |
| A gyerekek várható reakcióinak lepergetése gondolatban.                                |  |
| A tanulócsoporthoz jellemzőinek számbavétele.  |  |
| Az óra menetének, hangulatának képzeletbeli lejátszása.                                |  |
| Vázlatok készítése.  |  |



**7. Kérem, válaszoljon a táblázatban megfogalmazott kérdésekre!**

|   |  |
|---|--|
| Ön szerint mi az, amit kedvelnek Önben a diákjai?<br>.....                                    | Ön szerint mi az, amit nem kedvelnek Önben a diákjai?<br>.....                               |
| Ön szerint milyen véleménnyel vannak Önről a tanítványai? A megfelelő válasz elé tegyen x-et! | Ön szerint milyen a diákjai hozzáállása a tantárgyaihoz? A megfelelő válasz elé tegyen x-et! |
| Legkedveltebb tanáraik közé tartozom  | A legkedveltebb tárgyak közé tartoznak   |
| Kedvelnek   | Az átlagosnál jobban kedvelik  |
| Elfogadnak (nem szeretnek, nem haragszanak)   | Nem kedvelik és nem utasítják el   |
| Nem kedvelnek   | Kevésbé kedvelik az átlagosnál   |
| Legkevésbé kedvelt tanáraik közé tartozom   | Egyáltalán nem kedvelik  |

**8. Kérem, rangsorolja az oktatási módszereket aszerint, hogy milyen gyakran alkalmazza őket! 1-essel jelölje a leggyakrabban alkalmazott módszert; minden rangszámot csak egyszer használjon.**

|   |  |
|---|--|
| Tanári előadás, elbeszélés (a tanár szóbeli eszközökkel ismerteti a tananyagot, amit a diákok jegyzeteléssel követnek)                                |  |
| Magyarázat (a tananyag mélységi bemutatása, logikai, érvelési, bizonyítási, stb. úton)  |  |
| Szemléltetés, bemutatás (írásvetítő, falitábla, modell, videó, magnó, stb.)   |  |
| Megtervezett, előkészített vita tanulók, tanulócsoportok között   |  |
| A tananyag kötetlen feldolgozása beszélgetéssel   |  |
| Tanulói kiselőadás, beszámoló   |  |
| Szerepjáték, játék  |  |
| Tanulók vagy csoportok hosszabb távú feladata egy kézzel fogható produktum létrehozására. (Pl.: munkadarab, színdarab, osztályújság, kiállítás, stb.) |  |
| Egyéni tanulói munka (feladatmegoldás, feladatlap, munkafüzet, kísérlet, stb.)  |  |
| Csoportmunka (a tanulók hosszabb-rövidebb közös munkája)  |  |
| Versenyt a tanulók, vagy tanulócsoportok között   |  |

**9. Gondoljon egy átlagos iskolában töltött napjára! Kérem, összegezze az iskolai munka során szerzett élményeit a következők szerint:**

| Amikor az iskolában vagyok és dolgozom, akkor ÁLTALÁBAN véve azt mondhatom, hogy ... | Nagyon kevésbé/majdnem soha | Valamennyire/néha | Elégg | Meglehetősen | Nagyon/majdnem mindig |
|--|-----------------------------|-------------------|-------|--------------|-----------------------|
| Szeretem az ilyen alkalmakat   | 1                           | 2                 | 3     | 4            | 5                     |
| Folyamatosan érzem, hogy jól mennek a dolgok   | 1                           | 2                 | 3     | 4            | 5                     |
| Érdektelen számomra az egész   | 1                           | 2                 | 3     | 4            | 5                     |
| Izgalmas próbatétel számomra és élvezem, hogy jól tudom csinálni, amit kell          | 1                           | 2                 | 3     | 4            | 5                     |
| A követelmények sok problémát jelentenek számomra                                    | 1                           | 2                 | 3     | 4            | 5                     |
| Többnyire olyan érzésem van, hogy nem tudok megfelelni az összes elvárásnak          | 1                           | 2                 | 3     | 4            | 5                     |
| Távol áll tőlem, amit csinálni kell  | 1                           | 2                 | 3     | 4            | 5                     |
| Időgesít az egész  | 1                           | 2                 | 3     | 4            | 5                     |
| Fáraszt az egész   | 1                           | 2                 | 3     | 4            | 5                     |

**Együttműködését köszönöm!**

Kérem, a kitöltött kérdőívet a titkárságon elhelyezett ládába szíveskedjék bedobni az egyeztetett időpontig.

## 5. MELLÉKLET

### Tanári interjúvázlat

- 1. Véleménye szerint egy pedagógus munkájában mit jelent sikeresnek lenni? Milyen élmények miatt érdemes tanárnak lenni? Van része ilyenekben?**

.....

Ha nem említené: kedveltség – eredményesség – saját közérzete

- 2. Meséljen egy emlékezetesen jól sikerült órájáról! Ha nincs ilyen, akkor általában mikor érzi jól sikerültnek az óráját?**

Milyen hatással volt önre? Milyen érzéseket, gondolatokat keltett Önben?

.....

Más ez az élmény az adott pillanatban, mint később visszatekintve rá?

Közben:.....

Utána:.....

Minek tulajdonítja sikerét? 1.....2.....3.....

Hogyan jutott erre a következtetésre? Miből gondolja, hogy ez volt a siker oka?

.....

Tudta-e később alkalmazni e tapasztalatát? Változtatott-e tanítási gyakorlatán, hozzáállásán?

igen – részben – nem

- 3. Idézzé fel kérem, egy emlékezetesen rosszul sikerült óráját!**

Milyen hatással volt önre? .....

Közben:.....

Utána:.....

Minek tulajdonítja sikertelenségét? 1.....2.....3.....

Hogyan jutott erre a következtetésre? Miből gondolja, hogy ez volt a kudarc oka?

.....

Tudta-e később alkalmazni e tapasztalatát? Változtatott-e tanítási gyakorlatán, hozzáállásán?

igen – részben – nem

- 4. Szokott foglalkozni az órák élményeivel utólag? Ha igen, miért, mennyit, hogyan foglalkozik az órái utólagos elemzésével, értékelésével?**

Okok:.....

Időráfordítás:.....

Módszer: tudatos – spontán

érzelmi – értelmi

fejlesztés orientált

Ha nem említené: Milyen hasznát látta ennek?

- 5. Honnan meríti az inspirációit, az ötleteit a tanításhoz? Mi motiválja? Sikerei és kudarcai milyen szerepet játszanak ebben?**

.....

- 6. Ha diákként venne részt a saját óráin, hogy érezné magát?**

Mit gondolna magáról, mint tanárról? Sikerült-e olyan tanárrá válnia, amilyen szeretett volna lenni?

.....

- 7. Van-e olyan gondolata, melyet a témával kapcsolatban fontosnak tart, de nem érintettük?**

.....

## 6. MELLÉKLET

Tanárok sikeresége a faktorpontok alapján

| Kód  | Tanárok sikereség szerinti sorrendje a faktorpontok alapján | Sikereségi kategóriák másik eljárással számítva (3-sikeres, 2-középmezőny, 1-sikertelen) | Megjegyzés         |
|--|---|--|--------------------|
| 1115   | 1,657   | 3  |                    |
| 1236   | 1,567   | 3  | kevés tanulói adat |
| 3104   | 1,141   | 3  |                    |
| 3101   | 0,952   | 3  |                    |
| 2312   | 0,932   | 3  |                    |
| 1209   | 0,888   | 3  |                    |
| 1233   | 0,873   | 2  | kevés tanulói adat |
| 1225   | 0,854   | 3  |                    |
| 2320   | 0,849   | 3  | kevés tanulói adat |
| 1201   | 0,753   | 3  |                    |
| 1114   | 0,753   | 3  |                    |
| 1214   | 0,742   | 3  |                    |
| 2314   | 0,689   | 2  | kevés tanulói adat |
| 2315   | 0,511   | 3  |                    |
| 1229   | 0,435   | 3  | kevés tanulói adat |
| 3102   | 0,349   | 3  |                    |
| 1217   | 0,295   | 2  |                    |
| 2323   | 0,025   | 2  |                    |
| 1230   | 0   | 2  | nincs tanulói adat |
| 1232   | -0,061  | 2  |                    |
| 1227   | -0,198  | 2  |                    |
| 3103   | -0,231  | 2  |                    |
| 2313   | -0,396  | 2  | kevés tanulói adat |
| 1228   | -0,427  | 1  | kevés tanulói adat |
| 1218   | -0,457  | 2  |                    |
| 2303   | -0,531  | 1  | kevés tanulói adat |
| 3201   | -0,533  | 2  |                    |
| 3105   | -0,649  | 1  |                    |
| 1235   | -1,126  | 1  | kevés tanulói adat |
| 1224   | -1,316  | 1  |                    |
| 2318   | -1,331  | 1  |                    |
| 1102   | -1,445  | 1  |                    |
| 2306   | -1,687  | 1  |                    |
| 1231   | -1,786  | 1  |                    |
| 2311   | -2,092  | 1  |                    |
| A színekkel kiemelt személyek (83%) mindkét módszerrel azonos sikereségi kategóriába kerültek.       |   |  |                    |
| Ha kivesszük azokat a mintából, akikről kevés diákvélemény áll rendelkezésre, akkor az egyezés 100%. |   |  |                    |

## 7. MELLÉKLET

### Tanárok sikeresége 12 indikátor alapján

| Kód  | relatív<br>keveltség<br>2011 | diákok<br>teljesítménye | teljesítmény<br>változás | diákok<br>aktívítása | diákok<br>attitűdje | attitűd<br>változása | diákok<br>flow | diákok<br>apátia | diákok<br>szorongás | tanár<br>flow | tanár<br>apátia | tanár<br>szorongás | Átlagosnál<br>alacsonyabb és<br>átlagos értékek száma<br>(db) | Sikereségi kategória (végleges)  |
|------|------------------------------|-------------------------|--------------------------|----------------------|---------------------|----------------------|----------------|------------------|---------------------|---------------|-----------------|--------------------|---|----------------------------------|
| 2330 | 7,02                         | n                       | n                        | n                    | n                   | n                    | n              | k                | k                   | k             | á               | n                  | 2-18  | 3 kihagyni, kevés diákevelmény   |
| 1236 | 2,15                         | n                       | n                        | n                    | n                   | mv                   | n              | k                | á                   | n             | k               | k                  | 0-14; 1 nv  | 3 kihagyni, kevés diákevelmény   |
| 1239 | 7,02                         | n                       | n                        | n                    | n                   | n                    | n              | á                | k                   | n             | á               | k                  | 1-28  | 3 kihagyni, kevés diákevelmény   |
| 1209 | 28,36                        | n                       | n                        | n                    | n                   | n                    | n              | k                | k                   | n             | k               | k                  | 0-  | 3                                |
| 1210 | 18,32                        | n                       | n                        | n                    | n                   | n                    | n              | k                | k                   |               |                 |                    | 0-  | 3                                |
| 1215 | 16,67                        | n                       | n                        | n                    | n                   | n                    | n              | k                | k                   | n             | k               | k                  | 0-  | 3                                |
| 1115 | 13,58                        | n                       | n                        | n                    | n                   | n                    | n              | k                | k                   | n             | k               | k                  | 0-  | 3                                |
| 2321 | 13,33                        | n                       | n                        | n                    | n                   | n                    | n              | k                | k                   |               |                 |                    | 0-  | 3                                |
| 3102 | 39                           | k                       | n                        | á                    | n                   | n                    | n              | k                | k                   | n             | k               | k                  | 0-14  | 3                                |
| 3101 | 26,7                         | n                       | mv                       | n                    | n                   | cs                   | n              | k                | k                   | n             | k               | n                  | 1-  | 3                                |
| 1214 | 25,23                        | n                       | cs                       | n                    | n                   | n                    | n              | k                | k                   | n             | k               | k                  | 1-  | 3                                |
| 1108 | 10,2                         | á                       | cs                       | n                    | n                   | n                    | n              | k                | k                   |               |                 |                    | 1-14  | 3                                |
| 1201 | 4,26                         | n                       | n                        | n                    | n                   | n                    | n              | k                | k                   | á             | n               | k                  | 1-14  | 3                                |
| 1114 | 29,93                        | n                       | mv                       | n                    | n                   | n                    | n              | k                | k                   | n             | n               | k                  | 1-1nv   | 3                                |
| 1208 | 14,15                        | k                       | mv                       | n                    | n                   | n                    | n              | k                | k                   |               |                 |                    | 1-1nv   | 3                                |
| 2312 | 17,07                        | n                       | n                        | n                    | n                   | n                    | n              | k                | k                   | k             | n               | n                  | 2-  | 3                                |
| 2315 | 4,2                          | n                       | mv                       | n                    | n                   | cs                   | n              | k                | k                   | n             | n               | k                  | 2-1nv   | 3                                |
| 3104 | 42                           | n                       | mv                       | n                    | n                   | mv                   | n              | k                | k                   | n             | n               | k                  | 2-  | 3                                |
| 1230 | 0                            | n                       |                          |                      |                     |                      |                |                  |                     | n             | n               | k                  | 2-  | 2 kihagyni, nincs diákevelmény   |
| 1233 | 0                            | n                       | n                        | n                    | n                   | cs                   | n              | á                | á                   | n             | k               | k                  | 2-24  | 2 kihagyni, kevés diákevelmény   |
| 1222 | 6,75                         | n                       | cs                       | n                    | n                   | n                    | n              | k                | k                   |               |                 |                    | 1-  | 2 kihagyni, kevés diákevelmény   |
| 2305 | 2,52                         | n                       | cs                       | n                    | n                   | mv                   | n              | k                | k                   |               |                 |                    | 1-1nv   | 2 kihagyni, kevés diákevelmény   |
| 2324 | 23,077                       | k                       | n                        | n                    | n                   | n                    | n              | á                | á                   |               |                 |                    | 1-24  | 2 kihagyni, kevés diákevelmény   |
| 2313 | -2,44                        | k                       | cs                       | n                    | n                   | mv                   | k              | á                | á                   | k             | n               | k                  | 6-34  | 2 kihagyni, kevés diákevelmény   |
| 2316 | -12,03                       | n                       | cs                       | n                    | n                   | k                    | cs             | k                | n                   | n             |                 |                    | 7-  | 2 kihagyni, kevés diákevelmény   |
| 2301 | 2,52                         | k                       | cs                       | n                    | n                   | cs                   | n              | k                | á                   |               |                 |                    | 3-14  | 2                                |
| 3201 | 0                            | k                       | cs                       | k                    | k                   | cs                   | n              | á                | á                   | á             | k               | n                  | 2-34, 2cs   | 2                                |
| 1217 | 5,29                         | k                       | n                        | n                    | n                   | n                    | n              | k                | k                   | k             | á               | n                  | 3-14  | 2                                |
| 1236 | -4,29                        | n                       | n                        | n                    | n                   | cs                   | k              | á                | á                   |               |                 |                    | 3-24  | 2                                |
| 1232 | 12,88                        | k                       | cs                       | n                    | n                   | n                    | n              | k                | k                   | n             | n               | n                  | 4-  | 2                                |
| 2323 | 7,41                         | k                       | cs                       | n                    | n                   | n                    | k              | k                | k                   | n             | á               | n                  | 4-14  | 2                                |
| 1218 | 1,69                         | k                       | mv                       | k                    | n                   | n                    | n              | n                | n                   | n             | k               | k                  | 4-1nv   | 2                                |
| 2314 | 0                            | n                       | cs                       | n                    | n                   | mv                   | n              | á                | k                   | k             | n               | n                  | 5-18, 1nv   | 2                                |
| 2304 | 1,56                         | k                       | n                        | k                    | k                   | cs                   | á              | n                | á                   |               |                 |                    | 5-24  | 2                                |
| 2308 | -0,93                        | k                       | cs                       | n                    | n                   | cs                   | á              | n                | n                   |               |                 |                    | 6-14  | 2                                |
| 1227 | -1,06                        | k                       | n                        | k                    | n                   | n                    | n              | n                | n                   | á             | k               | n                  | 6-14  | 2                                |
| 1109 | -2,25                        | k                       | cs                       | k                    | n                   | n                    | k              | n                | á                   |               |                 |                    | 6-14  | 2                                |
| 1205 | -4,26                        | k                       | cs                       | k                    | n                   | n                    | k              | n                | á                   |               |                 |                    | 6-14  | 2                                |
| 3103 | 0                            | k                       | n                        | k                    | n                   | n                    | k              | á                | á                   | n             | á               | n                  | 4-34  | 2                                |
| 1228 | -1,03                        | k                       | cs                       | k                    | n                   | cs                   | k              | n                | n                   | n             | k               | k                  | 8-  | 1 kihagyni, szelődéses válasszok |
| 2303 | -2,47                        | k                       | cs                       | k                    | n                   | cs                   | á              | n                | n                   | k             | n               | n                  | 10-14   | 1 kihagyni, kevés diákevelmény   |
| 1235 | -1,27                        | k                       | cs                       | k                    | k                   | cs                   | k              | n                | á                   | á             | á               | n                  | 9-34  | 1 kihagyni, kevés diákevelmény   |
| 3105 | -7,8                         | k                       | cs                       | á                    | k                   | n                    | k              | n                | n                   | k             | k               | n                  | 7-14  | 1                                |
| 2317 | -12,03                       | n                       | cs                       | k                    | k                   | cs                   | k              | n                | n                   |               |                 |                    | 8-  | 1                                |
| 2310 | -21,43                       | n                       | cs                       | k                    | k                   | cs                   | k              | n                | n                   |               |                 |                    | 8-  | 1                                |
| 1223 | -16,36                       | k                       | cs                       | k                    | k                   | cs                   | k              | n                | n                   |               |                 |                    | 9-  | 1                                |
| 1221 | -23,99                       | k                       | cs                       | k                    | k                   | cs                   | k              | n                | n                   |               |                 |                    | 9-  | 1                                |
| 2318 | -7,77                        | k                       | cs                       | k                    | k                   | cs                   | k              | n                | á                   | n             | k               |                    | 9-24  | 1                                |
| 1102 | -13,27                       | k                       | mv                       | k                    | k                   | cs                   | k              | n                | n                   | k             | n               | n                  | 11-   | 1                                |
| 2306 | -23,33                       | k                       | cs                       | k                    | k                   | cs                   | k              | n                | n                   | n             | n               | n                  | 11-   | 1                                |
| 1224 | -9,66                        | k                       | cs                       | k                    | k                   | cs                   | k              | n                | n                   | k             | n               | n                  | 12-   | 1                                |
| 1231 | -20                          | k                       | cs                       | k                    | k                   | cs                   | k              | n                | n                   | k             | n               | n                  | 12-   | 1                                |
| 2311 | -36,51                       | k                       | cs                       | k                    | k                   | cs                   | k              | n                | n                   | k             | n               | n                  | 12-   | 1                                |

k: a minta átlagánál alacsonyabb érték; n: a minta átlagánál nagyobb érték; nv: á: átlaggal megegyező érték; mv: nem változott az érték a korábbiakhoz képest; k: az érték csökkent a korábbiakhoz képest



## 8. MELLÉKLET

Q-rendezés állításai és a sikerességi csoportok teljes, átlagos rangsora

|     |   | Sikertelen<br>tanárok<br>N=7 fő | Közép-<br>mezőny<br>N=8 fő | Siker<br>tanárok<br>N=11 fő |
|-----|---|---------------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| q1  | A diákok reakcióit nagy biztonsággal ki tudom számítani.  | 12.                             | 6.                         | 13.                         |
| q2  | Általában tudom, hogy miért sikerült jól vagy rosszul az óráim.   | 2.                              | 3.                         | 2.                          |
| q3  | Szívesen megnézem a kollégáim óráit, hogy ötleteket merítsek.   | 19.                             | 1.                         | 1.                          |
| q4  | A munkámban főként az intuíciónra hagyatkozom.  | 24.                             | 23.                        | 17.                         |
| q5  | A tanítási módszert az óra megkezdésekor intuitív módon választom   | 18.                             | 26.                        | 25.                         |
| q6  | Gyakran töprengek a módszereim, a reakcióim hosszú távú hatásán.  | 6.                              | 14.                        | 10.                         |
| q7  | Szívesen kísérletezek új dolgokkal (pl. módszerek, eszközök) az óráimon.  | 1.                              | 5.                         | 3.                          |
| q8  | Van egy bevált szisztémám arra, hogyan dolgozom fel a tanítás élményeit.  | 15.                             | 22.                        | 19.                         |
| q9  | A spontán reakcióim általában pozitívan befolyásolják az adott helyzetet.   | 4.                              | 11.                        | 4.                          |
| q10 | Az állandó újítások helyett az évek óta bevált módszereimre támaszkodom.  | 23.                             | 16.                        | 26.                         |
| q11 | A jó órák után is elgondolkodom, mit kell tennem, hogy máskor is hasonlóan jól sikerüljön.  | 10.                             | 2.                         | 5.                          |
| q12 | A jól vagy rosszul sikerült órák hátterében elsősorban az én tevékenységem és hangulatom áll.                                       | 14.                             | 19.                        | 15.                         |
| q13 | Kíváncsi vagyok a diákok észrevételeire, visszajelzéseire tanári munkámmal kapcsolatban.  | 13.                             | 4.                         | 6.                          |
| q14 | A rosszul sikerült óra ösztönöz, hogy nekilássak vagy folytassam a munkám fejlesztését.   | 22.                             | 12.                        | 8.                          |
| q15 | Az óráim minőségét elsősorban alapos tervezéssel és felkészüléssel tudom befolyásolni.  | 6.                              | 8.                         | 11.                         |
| q16 | Hogy hogyan sikerül egy óra, csak a kedvemet befolyásolja, amivel bemelegyek az osztályhoz legközelebb.                             | 21.                             | 21.                        | 23.                         |
| q17 | Megérzem, hogy a diákok milyen hangulatban vannak és ez általában rám is átragad.   | 26.                             | 18.                        | 22.                         |
| q18 | Érzem, hogy egy óra jó vagy rossz, de nem témázok rajta sokat, szükségtelen mindent megfajteni.                                     | 25.                             | 24.                        | 21.                         |
| q19 | Ha egy módszer vagy eszköz nem válik be, nem adom fel, mert annyi más lehetőség van még.  | 8.                              | 9.                         | 9.                          |
| q20 | Ha érzem, hogy valami nem működik, akkor azonnal, ott helyben, az órán változtatok valamin.   | 9.                              | 13.                        | 7.                          |
| q21 | Ha nem működik az óra, akkor megkérdem a diákokat, hogy szerintük mi lehet a probléma.  | 11.                             | 20.                        | 24.                         |
| q22 | Néhány szempont alapján tudatosan választom ki az oktatási módszereimet és eszközeimet.   | 5.                              | 10.                        | 18.                         |
| q23 | Ha nem működik jól az óra, akkor szeretem átgondolni a teendőimet, mielőtt spontán reagálnék.                                       | 16.                             | 15.                        | 16.                         |
| q24 | Szeretem tudni, milyen hangulatban vannak a diákok, hogy szükség esetén befolyásolni tudjam   | 17.                             | 25.                        | 12.                         |
| q25 | Az óráim többnyire jól sikerülnek, ezért nem érzem szükségét, hogy állandóan variáljak, más eszközökkel, módszerekkel próbálkozzak. | 20.                             | 17.                        | 20.                         |
| q26 | Az órán szerzett élményeimet és benyomásaimat később megpróbálom értelmezni és feltárni a sikerek és kudarcok okát.                 | 3.                              | 7.                         | 14.                         |

## 9. MELLÉKLET

A Neveléstan és Didaktika tantárgyak eredményességére vonatkozó kérdőív

**Kedves Kolléga!**

Arra kérem Önt, hogy a következő kérdések megválaszolásával járuljon hozzá a Didaktika és Neveléstan tantárgyak fejlesztéséhez. A kérdőív kitöltése kb. 20-25 percet vesz igénybe. A kérdőív kitöltése önkéntes, az adatok névtelenül kerülnek feldolgozásra.

Köszönettel: Fúzi Beatrix

**1. Mi volt az Ön számára legfontosabb üzenete a tantárgyaknak?**

.....

**2. Ön szerint milyen célok megvalósítására törekedett az oktató a tantárgyak oktatása során?**

.....

Ön mennyire tartotta fontosnak ezeket?

nagyon – általában – némelyiket igen, némelyiket nem – kevésbé – egyáltalán nem

**3. Változott-e szemlélete a tantárgyak tanulásának hatására?**

Igen - Nem - Nem tudom

Ha igen, kérem, röviden írja le, miben változott a szemlélete?

.....

**4. Befolyásolták-e (ha nem tanít, akkor befolyásolnák-e) a tantárgyak az Ön tanítási gyakorlatát?**

Igen - Nem - Nem tudom

Ha igen, kérem, röviden írja le, miben változott tanítási gyakorlata?

.....

**5. Kipróbált-e (ha nem tanít, akkor kipróbálna-e) valamit a tanultakból?**

Nem, mert .....

Igen, mégpedig .....

és azt tapasztaltam, hogy.....

**6. Ha Ön tanárként dolgozik, akkor a tantárgyak tanulása hozzájárult-e ahhoz, hogy valamilyen aktuális iskolai problémáját rendezni tudja?**

Nem

Igen, abban jelentett segítséget, hogy .....

**7. Volt-e olyan eleme a tantárgyaknak**

amit nem értett, :.....

fölöslegesnek tartott, :.....

ami zavarta? :.....

**8. A tantárgyak előadásokon és gyakorlatokon való feldolgozásának módszerei között vannak-e olyanok, melyeket fel tud használni saját tanári munkájában?**

Igen, a következő(k):.....

Nincsenek

**9. Milyen mértékben gyakorolt Önre fejlesztő hatást a Didaktika és a Neveléstan tananyagának feldolgozása? Az Önre jellemző választ karikázással jelölje! (1-érezhetően fejlesztett; 2-vélhetően fejlesztett; 3-nem fejlesztett)**

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Az óráim tudatos megtervezésében  | 1 | 2 | 3 |
| A diákokra való érzelmi ráhangolódásban                                       | 1 | 2 | 3 |
| Az óráim tudatos elemzésében  | 1 | 2 | 3 |
| A diákok viselkedésének megértésében  | 1 | 2 | 3 |
| A tanítással-neveléssel kapcsolatos fogalmakról összefüggéseikben gondolkodni | 1 | 2 | 3 |
| A diákok viselkedésének kezelésében   | 1 | 2 | 3 |

---

Az Ön neve: férfi – nő

Jelenleg tanít-e?: igen – nem

Ha igen, mióta? .....éve

Ha jelenleg tanít, jelölje milyen típusú intézményben?

Általános iskola – gimnázium – szakiskola/szakközépiskola – felnőttképzés – vállalati képzés – egyéb:  
.....

---

**Együttműködését köszönöm!**